



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE MÁSTER

El legado pedagógico de la ILE en María Sánchez Arbós

Autor:

Marta Áurea Ber San Agustín

Directora:

M^a Pilar Salomón Chéliz

Máster Interuniversitario en Historia Contemporánea

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Zaragoza

Curso 2015-2016

El legado pedagógico de la ILE en María Sánchez Arbós

RESUMEN

En el presente trabajo se pretende ahondar en el movimiento de renovación pedagógica iniciado a finales del siglo XIX, poniendo el punto de partida en la creación de la Institución Libre de Enseñanza. En el primer tercio del siglo XX se crearon en España otros centros que continuaron con la reforma iniciada por la ILE, siguiendo sus postulados ideológicos y pedagógicos. Inmersa en este ambiente estuvo María Sánchez Arbós, a través de su vida y su obra podemos seguir paso a paso la nueva forma de entender la educación que impulsaron los institucionistas, prestando especial atención a las nuevas metodologías, la manera de entender al niño o la reestructuración de los espacios.

Palabras clave: historia, educación, ILE, renovación pedagógica, metodologías, pedagogía, María Sánchez Arbós.

The pedagogical legacy of The Free Educational Institution (ILE): María Sánchez Arbós

ABSTRACT

This essay aims to deepen into educational reform movement started in the late nineteenth century. In order to do that, the starting point is settled in the creation of the Institución Libre de Enseñanza. During the first third of the twentieth century, other centers were created in Spain that continued with the reform initiated by the ILE, following its ideological and pedagogical postulates. Immersed in this cultural environment was María Sánchez Arbós; through her life and her work, we can study step by step the new way of understanding education that institucionistas promoted. Paying special attention to new methodologies, how to understand the child or the restructuring of spaces.

Key words: history, education, ILE, pedagogical renewal, methodologies, pedagogy, María Sánchez Arbós.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| ESTADO DE LA CUESTIÓN | 4 |
| 1. La historia de la educación como tendencia: un marco general..... | 4 |
| 2. La Institución Libre de Enseñanza como eje de la renovación pedagógica. | 7 |
| 3. María Sánchez Arbós, una aragonesa con alma institucionista. | 10 |
| METODOLOGÍA Y FUENTES..... | 13 |
| 1. Metodología..... | 13 |
| 2. Fuentes | 14 |
| UNA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA..... | 16 |
| 1. Un proyecto para el cambio: la ILE | 16 |
| 1.1. La Institución Libre de Enseñanza: orígenes y evolución..... | 16 |
| 1.2. La Institución Libre de Enseñanza en Aragón, unos breves apuntes | 27 |
| 2. La Junta para la Ampliación de Estudios y la Residencia de Señoritas | 30 |
| 2.1. La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas..... | 30 |
| 2.2. La Residencia de Señoritas: la vanguardia de la educación femenina | 36 |
| MARÍA SÁNCHEZ ARBÓS | 46 |
| 1. La cotidianeidad de lo excepcional: biografía de una maestra..... | 46 |
| 2. La pedagogía de María Sánchez Arbós a través de su obra | 58 |
| 2.1. El aula, centro neurálgico | 58 |
| 2.2. La relación profesor-alumno | 61 |
| 2.3. ¿Qué enseñar en la escuela? | 63 |
| 2.4. Nuevos elementos pedagógicos..... | 66 |
| 2.5. El Grupo Escolar | 67 |
| CONCLUSIONES | 71 |
| ANEXOS..... | 74 |
| BIBLIOGRAFÍA | 85 |
| 1. Fuentes primarias | 85 |
| 2. Fuentes secundarias..... | 86 |
| 1.3. Webgrafía..... | 89 |

INTRODUCCIÓN

“La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle.” – María Montessori (1870-1952)

La educación es una de las bases esenciales sobre las que se estructuran las sociedades, es por esto que ha sido en numerosas ocasiones motivo de disputa entre diferentes formas de pensar, diferentes formas de gobernar y diferentes formas de sentir. En este sentido España no es una excepción, tradicionalmente la educación en nuestro país estaba dominada por las ideas que impregnaban toda la sociedad con un marcado carácter religioso que introducía en los métodos educativos la doctrina y la disciplina, y en los programas el exceso de contenido. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX, esta situación comenzó a cambiar. La situación política no permitió que fuera un cambio brusco, ni un cambio total, pero sí que fue significativo. Se comenzó a tomar conciencia de la gran lacra que el alfabetismo suponía en nuestro país y, en consecuencia, se legisló, por primera vez de manera integral y racional, mediante la *Ley de Instrucción Pública*. Pero no es el objetivo de este trabajo analizar la importancia de la *Ley Moyano*, pues desde mi punto de vista, el cambio comenzó casi veinte años más tarde, en 1876, con la creación de la Institución Libre de Enseñanza.

La Institución Libre de Enseñanza fue creada por un grupo de catedráticos de universidad que buscaban instaurar en España un nuevo modelo educativo alejado de la ortodoxia que regía las universidades estatales. El nuevo proyecto arrancó lleno de ilusión, un centro de educación superior alejado de las injerencias de la política y la religión siguiendo modelos europeos como la Universidad Libre de Bruselas. Pero la realidad volvió a golpear de nuevo y la Institución tuvo que adaptarse a las circunstancias. De este modo y, sin perder la ilusión, el centro recondujo sus objetivos y amplió su obra a la educación primaria y secundaria. Influenciados por la filosofía de Krause y las ideas de la llamada Escuela Nueva iniciaron un movimiento de renovación pedagógica que seguiría su curso durante el primer tercio del siglo XX. La creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900 puso el marco perfecto para materializar otros proyectos por los cuales la Institución llevaba ya tiempo luchando. El primero fue la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, un centro que realizó una gran labor por ampliar la investigación científica en nuestro país gracias a las becas que ofrecía a hombres y mujeres para estudiar en el extranjero. La JAE a su

vez creó otras instituciones como el Instituto-Escuela, la Residencia de Estudiantes o la Residencia de Señoritas, que significaron la proyección exterior de los ideales institucionistas. Esta obra iniciada en 1876 alcanzó su punto de máximo esplendor con la llegada de la II República. La República situó a la educación en el centro de sus preocupaciones siendo objeto de numerosas reformas (construcción de escuelas, favoreció la formación del profesorado, reactivó la educación popular para los más desfavorecidos, etc.), le otorgó así un papel de regeneradora social que pretendía sacar al país de la precariedad en la que se encontraba. Para que esto fuera posible necesitó contar con la colaboración y la entrega de los maestros y profesores que ocupaban las escuelas. Entre ellos se encontraba María Sánchez Arbós, protagonista indiscutible de este estudio; maestra por vocación, “fue la maestra aragonesa que más cerca estuvo de todo aquel movimiento de renovación cultural y pedagógica”.¹ Su trayectoria vital cobra importancia por el ambiente que rodeó su formación, pero sin duda alguna, es su aportación a la pedagogía, reflejada en su labor a cargo de un centro y en sus obras publicadas, la que nos ayuda a comprender cómo se podía pasar de la teoría a la práctica con las dificultades que ello conllevaba.

El objetivo de este trabajo es hacer un breve recorrido por este movimiento de renovación pedagógica que comenzó con la creación de la ILE y acabó con la llegada de la Guerra Civil para pasar a observar la cristalización de las ideas institucionistas en la pedagogía de María Sánchez Arbós a través de su testimonio en primera persona: el diario que publicó en los años 60 y sus artículos aparecidos en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* en los años 30. La elección de este tema para el Trabajo Fin de Máster responde a una serie de motivaciones personales. Este no es mi primer contacto con la historia de la educación, pues durante mis estudios de grado ya realicé un trabajo sobre la educación en la II República, más concretamente sobre las Misiones Pedagógicas. Esto hizo que mi interés sobre la materia creciera; quería indagar y saber cuál había sido el recorrido que había permitido impulsar proyectos de ese tipo, por lo que amplié el campo de estudio hacia la ILE y el resto de instituciones. Del mismo modo me parece fundamental conocer los parámetros educativos de cualquier periodo histórico para poder comprender a las personas que lo integran. Es por estos motivos por los que considero interesante ahondar en el estudio de esta institución y la gente que

¹ Víctor Juan Borroy, “María Sánchez Arbós: una maestra en la edad de oro de la pedagogía”, *Rolde. Revista de Cultura Aragonesa*, No. 89, 1999, pp. 12-21

se relacionó con ella. El interés científico de un trabajo así radica en la novedad que supuso para el panorama educativo. Es precisamente este elemento el que nos puede servir como inspiración para encontrar nuevas vías pedagógicas y organizativas que nos ayuden a mejorar el sistema educativo actual, pues siempre podemos aprender algo del pasado. A pesar de que es un tema muy estudiado creo que todavía tiene mucho que ofrecer a jóvenes historiadores como nosotros, puesto que la mayoría de trabajos que se han realizado se han centrado en estudiar la figura de sus principales representantes, olvidando a los maestros que luchaban cada día por lograr una educación mejor.

Para finalizar esta introducción me gustaría agradecer a todas las personas que me han ayudado en la elaboración de este Trabajo Fin de Máster. Su realización no hubiera sido posible sin la ayuda de mi directora, M^a Pilar Salomón Chéliz a la que tengo que agradecerle sus inestimables consejos y su interminable paciencia. Mención destacada merece también mi familia, mis padres Benjamín y Rosa, maestros incansables que me han enseñado a amar la educación y me han apoyado siempre en todos los caminos que he decidido emprender. A mi hermano, Adolfo, por ayudarme siempre cuando más lo necesito, por comprenderme y por escucharme. Gracias a mis amigas, mis tres pilares, porque cuando este trabajo parecía un imposible me han dado la fuerza y el empuje necesarios para salir adelante. Y por último, me gustaría agradecer a María Sánchez Arbós, su dedicación y su generosidad por dejar por escrito su manera de entender la educación, sus palabras y su trabajo han sido fuente de gran inspiración para mí y mi futuro.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. La historia de la educación como tendencia: un marco general

Durante la segunda mitad del pasado siglo asistimos a la renovación y consolidación de la historia de la educación como agente renovador de la historiografía y, de un tiempo a esta parte, hemos visto aumentar el número de publicaciones sobre estudios histórico-educativos.² En estos estudios queda patente una doble dimensión de la historia de la educación: por un lado, su propio sentido de saber científico y, por otro, su carácter de disciplina académica independiente de la historia social o la historia cultural, con las que muchas veces sus límites eran difusos.³ No vamos a entrar a valorar las causas que han provocado el auge de la disciplina. Sin embargo, sí que podemos hacer referencia a las tres vertientes de estudio sobre las que se articula: la historia de las instituciones escolares, la historia de las teorías educativas (métodos pedagógicos) y uno de los enfoques más recientes, la biografía de los maestros y maestras. La novedad radica en la interacción de estos tres elementos, mediante la cual se pretende indagar en por qué unos métodos o determinados comportamientos pedagógicos tienen más éxito en una sociedad en un periodo determinado, de tal manera que se pueda situar esta realidad educativa como parte de un todo compuesto por diversos acontecimientos.⁴

Sin embargo esta novedad también nos plantea algunos problemas a la hora de llevar a cabo la investigación histórico-educativa. Uno de los más importantes es el problema de centrar y delimitar nuestro objeto de estudio, pues cuando iniciamos una investigación de este tipo alcanzamos una gran diversidad de elementos entrecruzados. Para poder sortear sin problemas esta pequeña piedra en el camino el investigador ha de buscar la respuesta en las fuentes: una investigación de carácter histórico-educativo tiene que basarse en unas buenas fuentes primarias que permitan focalizar de manera

² 1982 y 1983 fueron años clave para el desarrollo de la disciplina pues se celebró el Primer Coloquio de Historia de la Educación en España; también comenzó la publicación de revistas dedicadas, exclusivamente, a la historia de la educación, un buen ejemplo de ello es la revista *Historia de la Educación* editada por la Universidad de Salamanca. En 1983 se constituyó la primera sociedad de historia de la educación, y de aquí en adelante el crecimiento ha sido imparable.

³ Para aclarar este punto son obras de referencia el libro de Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (eds.), *Historia de la educación en la España Contemporánea: diez años de investigación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994. Y su revisión, *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2012.

⁴ Giovanni Genovesi, "Problemas de historiografía de la educación", *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 10, 1991, pp. 299-300

clara el objeto de estudio.⁵ Esta ha sido una de las mayores dificultades a la hora de llevar a cabo el presente trabajo, pues aun teniendo claro qué quería investigar, no se ha concretado el objeto de estudio hasta dar con las fuentes adecuadas. En relación al tema de las fuentes, podemos destacar otra de las tendencias que han resurgido con fuerza dentro de la disciplina: el género biográfico. La biografía nos permite crear un espacio interdisciplinar de estudio con el eje central en el maestro/a, su forma de entender la educación, sus métodos, sus inquietudes, etc., supone la vuelta a un paradigma en el que se ve la Historia con los ojos de la gente que contribuye a ella de la manera más humilde en su día a día. Los archivos pedagógicos son las fuentes perfectas para llevar a cabo este tipo de investigación. Además, la mayoría de maestros que archivan su producción están ligados a la renovación pedagógica, por lo que la información que contienen es importante para comprender el avance de la educación en época contemporánea. La información que podemos encontrar en este tipo de archivos es muy variada, desde diarios de vida o diarios profesionales, hasta prácticas docentes o pasaportes; todo es importante para que la biografía pedagógica o intelectual quede completa. La esencia de una biografía de este tipo es que el investigador logre imbuirse y apropiarse del conocimiento pedagógico de la época.⁶

Sobre cómo afrontar la escritura del género biográfico se ha escrito mucho. Podemos recurrir a obras más generales como *La apuesta biográfica: escribir una vida* (2007) o *El arte de la biografía* (2011), ambos de François Dosse. Las dos obras son de publicación muy reciente, en ellas el autor analiza el declive que sufrió el género y su resurgimiento en la década de los ochenta: Dosse considera que la biografía es un buen terreno para que el historiador experimente dentro de su disciplina, nos presenta una biografía que oscila entre lo literario y lo científico. También de carácter general pero con un enfoque distinto, pues mezcla la memoria oral con la biografía, está el artículo de Joan Prat i Carós, “La memoria biográfica y oral y sus archivos”.⁷ Este artículo nos ayuda a comprender la evolución de la memoria desde los primeros años del siglo XX recogiendo las iniciativas más importantes en este campo desde una perspectiva antropológica. Luego podemos encontrar obras de carácter más específico sobre

⁵ *Ibidem.*, pp. 300-301

⁶ Un buen ejemplo de esto es la obra de María del Mar del Pozo Andrés, *Justa Freire o la pasión de educar: biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*, Barcelona: Octaedro, 2013. Obra de referencia para la realización de este trabajo por las similitudes entre la trayectoria profesional de Justa y la de María Sánchez Arbós.

⁷ Joan Prat i Carós, “La memoria biográfica y oral y sus archivos”, *Revista de Antropología Social*, No. 18, 2009, pp. 267-295

pedagogía y educación, como por ejemplo *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales* (2015), editada por Francesc Hernández y Alicia Villar. Este libro elabora propuestas teóricas actuales que nos ayudan a entender la relación entre la formación de las personas y sus biografías. En esta misma línea tenemos “El aula en el recuerdo: biografía, memoria y cultura material de la escuela primaria en España, 1900-1970”⁸ de Pedro Luis Moreno Martínez, de nuevo una investigación que aborda el tema de la biografía y la memoria, pero en este caso en un marco temporal mucho más acotado marcado por dos fechas importantes para la educación: en primer lugar, la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900 y, en segundo lugar, la promulgación de la Ley General de Educación en 1970; también su objeto de estudio es mucho más concreto pues se centra en la primera enseñanza. Si bien es cierto que este trabajo no pretende ser una biografía educativa como tal, la última parte del mismo tiene algún rasgo de este género pues se centra en el análisis de la trayectoria profesional de una maestra durante el siglo pasado.

La primera parte del trabajo pasa por analizar la evolución de la educación en el primer tercio del siglo XX. Para esto es necesario conocer el contexto histórico y la evolución de la educación hasta el punto de inicio del análisis, en este caso, la creación de la Institución Libre de Enseñanza. El número de obras que se han publicado sobre la educación en la España contemporánea son muy numerosas, pero entre ellas destacan las de Manuel Puelles Benítez. Sus obras nos ayudan a estudiar la educación desde la perspectiva de la historia política, lo que nos sirve para contextualizar. Podemos recurrir a obras como *Política y educación en la España contemporánea* (2007), que a pesar de ser una libro de carácter generalista también le dedica un apartado a la empresa iniciada por la Institución Libre de Enseñanza. También es muy interesante, sobre todo para el primer tercio del siglo la obra *Modernidad, Republicanismo y democracia: una historia de la educación en España, 1898-2008* (2009). En este mismo campo de la educación estudiada desde el punto de vista institucional, disponemos del libro de Agustín Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (2002). Y por último, me gustaría destacar la obra colectiva *Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (2001), editada por el Ministerio de Educación,

⁸ Pedro Luis Moreno Martínez, “El aula en el recuerdo: biografía, memoria y cultura material de la escuela primaria en España, 1900-1970” en Víctor Juan (coord.), *Museos Pedagógicos: la memoria recuperada*, Huesca: Museo Pedagógico de Aragón, 2008, pp. 95-108

Cultura y Deporte y dirigida por Pedro Álvarez Lázaro. En ella se tratan desde cuestiones políticas hasta las corrientes pedagógicas o la cultura escolar de la época, es una obra muy completa que nos ofrece una perspectiva global de la evolución de la educación en los últimos cien años.

2. La Institución Libre de Enseñanza como eje de la renovación pedagógica.

La Institución Libre de Enseñanza ha suscitado, desde su creación en 1876, mucho interés. La obra educativa iniciada por la ILE supuso un acicate para la renovación cultural del país, sobre todo tras 1898; el regeneracionismo, de carácter cultural, y el krausismo⁹, mucho más filosófico, fueron dos de las corrientes de pensamiento más importantes de la época, ambas estrechamente relacionadas con la ILE. La temática de las obras es muy variada pues el tema ha sido estudiado desde diversas perspectivas. En primer lugar destacan las publicaciones financiadas por la Fundación Francisco Giner de los Ríos, en particular la colección *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas* (2013).¹⁰ Esta colección se compone de tres volúmenes y en ella se recoge una síntesis de las investigaciones que existen sobre la materia, además de aportar nuevas perspectivas de estudio para la historia de la Institución. Además el tercero de los volúmenes recopila una serie de textos históricos que son de gran utilidad a la hora de iniciar la investigación. Otra obra que actualiza las nuevas tendencias para abordar el tema de la Institución es *Krause, Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Nuevos Estudios* (2005) de Pedro F. Álvarez Lázaro y José Manuel Vázquez-Romero. Pero, a pesar de los nuevos enfoques, no debemos dejar de consultar bibliografía básica aunque esté publicada unos años antes. Es el caso de la colección *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente* (1996) de Antonio Jiménez-Landi, cuatro tomos en los que el autor trata los orígenes, el periodo universitario, el periodo escolar y la época de expansión influyente de la ILE. Esta última parte es quizás

⁹ Principal corriente filosófica sobre la que se asentaron los principios de la Institución Libre de Enseñanza. Véase, *Krause, Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Nuevos Estudios*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2005 de Pedro Álvarez Lázaro y José Manuel Vázquez-Romero.

¹⁰ La Fundación Francisco Giner de los Ríos se creó en 1916 con la finalidad de continuar la labor de Francisco Giner ya fallecido y tutelar el patrimonio material e intelectual. Con la llegada de la democracia la fundación recuperó su patrimonio e inició tres líneas de actuación: la publicación del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* como revista cultural, la reconstrucción de su biblioteca y su fondo documental, y por último, el desarrollo de iniciativas culturales para instituirse como centro de reflexión sobre educación. También colabora activamente con otras instituciones como la Residencia de Estudiantes o la Fundación Estudio. <http://www.fundacionginer.org/boletin/boletin.htm> Consultado el 23 de octubre de 2016.

la más importante para este trabajo. Jiménez-Landi ha publicado recientemente una obra que sintetiza su colección titulada *Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza (1896-1939)* (2010).

Si perseguimos estudiar este centro desde un enfoque mucho más filosófico podemos consultar el trabajo de Antonio Jiménez García, *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza* (1985), aunque quede un poco desfasada por su año de publicación. Si buscamos un enfoque más centrado en la pedagogía el libro a consultar es *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de reforma pedagógica* (2000) de Antonio Molero Pintado, un libro muy completo en el que se compendian los trabajos y objetivos de la ILE en todos sus campos de actuación. La lista de estudios referidos a la Institución podría ser interminable sin embargo, he preferido reseñar los estudios más importantes de publicación más reciente.

La ILE es el punto de partida de este trabajo, pero no el objeto de estudio exclusivo. Al amparo de sus ideas se crearon, en el primer tercio del siglo XX, centros que ayudaron a la renovación cultural del país y ayudaron a mejorar la calidad de la educación. Entre estas instituciones nos encontramos con la Junta para la Ampliación de Estudios creada para promover la investigación científica en España y en el extranjero, pues ofertaba becas para la formación de los estudiantes. Otros dos centros fueron la Residencia de Estudiantes, centro de encuentro entre las artes y las ciencias, y uno de los principales focos de difusión cultural en la España de esa época; junto a esta nos encontramos con su análoga femenina la Residencia de Señoritas.¹¹ Del mismo modo que pasaba con la ILE, estos centros despertaron desde su creación un interés que no ha decrecido con el paso del tiempo, motivo por el cual disponemos de gran producción historiográfica sobre ellos.

Para un primer contacto con la creación de la JAE podemos recurrir al artículo “Los orígenes culturales de la Junta para la Ampliación de Estudios”¹², que a pesar de estar publicado en los años 80 nos puede servir como punto de inicio para el conocimiento de este organismo. Después para indagar en la institución, sus funciones, sus proyectos, sus protagonistas, etc. se puede consultar la obra de Miguel Ángel Puig-Samper Mulero

¹¹ Antonio Jiménez-Landi, *Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza (1836-1939)*, Madrid: Tébar, D.L., 2010, pp. 120-126

¹² Francisco Javier Laporta San Miguel, Virgilio Zapatero Gómez, Alfonso Ruiz Miguel y Javier Solana Madariaga, “Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios”, *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 1987, No. 499-500, pp. 9-138

(ed.), *Tiempos de investigación: JAE-CSIC, cien años de ciencia en España* (2007) o la de Ernesto Caballero Garrido (coord.), *La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: historia de sus centros y protagonistas (1907-1939)* (2010). Enfocado al tema de la educación y la pedagogía encontramos también varios estudios que explican la labor que hizo la Junta con las becas otorgadas a pedagogos y maestros. Destaca el libro *La renovación pedagógica en España (1907-1936): los pensionados en pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios* (1990) de Teresa Martín Eced, muy interesante porque se centra en los becados, sus relaciones con la pedagogía en Europa o los centros que visitaron. Y, en la misma línea se mueve el artículo de Julio Ruiz Berrio, “La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España”.¹³

Para el estudio de la Residencia de Señoritas los trabajos son menos pues la historiografía, tradicionalmente, se ha centrado más en la Residencia de Estudiantes. Sin embargo, recientemente la importancia de la residencia femenina ha suscitado el interés de los investigadores, lo que ha dado lugar a trabajos muy exhaustivos que reflejan a la perfección el espíritu de aquel centro. Destaca sobre todos ellos el libro de Raquel Vázquez Ramil, *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936)* (2012), que aborda con detalle el camino que se tuvo que seguir hasta la fundación de la residencia en 1915. Llama la atención sobre los antecedentes: el análisis del krausismo y el papel que éste y la ILE le otorgaban a la mujer en la educación. De la misma autora también podemos mencionar dos artículos más: en primer lugar, “La pedagogía en la Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936): teoría y práctica”,¹⁴ que nos da un enfoque metodológico y que nos ayuda a entender qué tipo de formación recibían las maestras que allí vivían; en segundo lugar, “La Residencia de Señoritas de Madrid durante la II República: entre la alta cultura y el brillo social”¹⁵, donde analiza la residencia en uno de sus mejores momentos, la II República, que tanto se preocupó por la mejora del sistema educativo español. También hay que mencionar el catálogo de la exposición realizada por la Residencia de Estudiantes conmemorando los 100 años de la residencia femenina,

¹³ Julio Ruiz Berrio, “La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España”, *Revista de Educación*, No. Extra 1, 2000, pp. 229-248

¹⁴ Raquel Vázquez Ramil, “La pedagogía en la Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936): teoría y práctica”, en Pablo Celada Perandones (coord.) *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica*, Soria: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, 2011, pp. 657-665

¹⁵ Raquel Vázquez Ramil, “La Residencia de Señoritas de Madrid durante la II República: entre la alta cultura y el brillo social”, *Espacio, Tiempo y Educación*, No.1, 2015, pp. 323-346

Mujeres en vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936) (2015). Junto a esta completa monografía, destaca *Ni convento ni collage. La Residencia de Señoritas*. (1993) de Carmen de Zulueta y Alicia Moreno, editada igualmente por la Residencia de Señoritas.

Para finalizar el balance historiográfico de este apartado me gustaría hacer referencia a una serie de artículos y monografías que podrían ayudar a complementar la información aportada por las obras ya mencionadas. La primera es *Un estudio sobre la Institución Libre de Enseñanza y la mujer* (2003) de Elvira Ontañón, un libro que muestra la preocupación que siempre tuvo la Institución por la emancipación de la mujer, a la que contribuyó activamente, por ejemplo, con publicaciones de mujeres en el BILE.¹⁶ El libro de Mercedes Moreno, *La conquista del espacio público: mujeres españolas en la universidad (1910-1936)* (2009), analiza la llegada de las mujeres a la educación superior. Si volvemos al tema de la Residencia de Señoritas podemos reseñar el trabajo de Rosa M^a Capel, “El archivo de la Residencia de Señoritas”¹⁷, que nos ofrece una perspectiva de cómo el archivo ha superado el paso del tiempo, los documentos que alberga y dónde se ubica.

3. María Sánchez Arbós, una aragonesa con alma institucionista.

María Sánchez Arbós (1889-1976) fue una maestra y pedagoga aragonesa vinculada con la Institución Libre de Enseñanza. Comenzó su carrera en la Escuela Normal de Huesca y gracias a su tenacidad y esfuerzo, llegó a ser directora de un Grupo Escolar en Madrid. La labor de María, en todas las etapas de su carrera, es admirable por la gran contribución que hizo a la educación de este país, saltando todos los obstáculos que se pusieron en su camino con una herramienta, el amor por su profesión. Por estos motivos y otros muchos que más tarde analizaré he querido dedicar buena parte de este estudio a ella y a su labor pedagógica y educativa.

A diferencia de los estudios realizados sobre los centros ya mencionados, las obras relativas a María Sánchez Arbós no son tan numerosas, aunque sí que podemos encontrar algunas que nos sirvan de base, sobre todo en los aspectos biográficos de la maestra. En primer lugar, me gustaría destacar dos libros que sirven para contextualizar

¹⁶ Elvira Ontañón Sánchez Arbós es hija de María Sánchez Arbós y Manuel Ontañón. Sus trabajos han sido referencia para la elaboración de este trabajo por su vinculación con la Institución Libre de Enseñanza, pero también por el papel protagonista que ocupa su madre en este estudio.

¹⁷ Rosa M^a Capel, “El archivo de la Residencia de Señoritas”, *CEE Participación Educativa*, No. 11, 2011, pp. 156-159

la educación del primer tercio del siglo XX en Aragón. La primera es una obra editada conjuntamente por la Diputación de Zaragoza y el Consejo Escolar de Aragón, *Educación y modernización en Aragón en el siglo XX* (2004), en la que encontramos un análisis de la evolución de la educación aragonesa desde varios puntos de vista, incluida la educación de la mujer. En relación con este tema también contamos con el artículo de Enrique Bernad Royo, “La instrucción de la mujer a finales del siglo XIX. La Escuela para la Mujer de Zaragoza (1898)”.¹⁸ Por otro lado, un artículo de Pilar Teruel Melero que aborda la repercusión de la ILE en Aragón, (ciudad natal de María), “Reflejo en el “Diario de Huesca” (1875-1882) del nacimiento y desarrollo de la Institución Libre de Enseñanza, así como de las ideas precursoras de la Escuela Nueva”.¹⁹

Sobre María Sánchez Arbós la mayor parte de la producción escrita viene de la mano de Víctor Juan Borroy, “María Sánchez Arbós: una maestra en la edad de oro de la pedagogía”,²⁰ es un artículo de carácter biográfico que analiza las etapas por las que pasó María. También fue el encargado de escribir la introducción de la segunda edición de *Mi diario*, el diario profesional que María publicó en 1961 en México. Pero esta no fue la única publicación de la maestra oscense. El libro editado conjuntamente por el profesor Víctor Juan y Elvira Ontañón, *Una escuela soñada. Textos* (2007), es una compilación de fragmentos inéditos del diario y de los trabajos publicados por María. Relativo a su paso por la Escuela Normal de Canarias podemos consultar el artículo publicado por Teresa González Pérez, “Educación y fronteras. María Sánchez Arbós y su lucha por una renovación pedagógica en Canarias (1920-1925)”²¹, que hace un recorrido por la estancia de María en la Escuela Normal de La Laguna. Por último, me gustaría mencionar la obra más reciente publicada sobre la vida de esta maestra singular, *Vida de María Sánchez Arbós* (2011) de Isabel Sancho García.

Para finalizar con este apartado del trabajo me gustaría mencionar un libro que ha servido de ayuda para interpretar la principal fuente primaria que se analiza en este

¹⁸ Enrique Bernad Royo, “La instrucción de la mujer a finales del siglo XIX. La Escuela para la Mujer de Zaragoza (1898)”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, No. 2, 1983, pp. 237-244

¹⁹ María Pilar Teruel Melero, “Reflejo en El Diario de Huesca (1875-1882) del nacimiento y desarrollo de la Institución Libre de Enseñanza, así como de las ideas precursoras de la Escuela Nueva” en Miguel Ángel Ruiz Carnicer y Carmen Frías Corredor (coords.), *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España: actas del II Congreso de Historia Local de Aragón (Huesca, 7 al 9 de julio de 1999)*, 2001, pp. 333-340

²⁰ Víctor Juan Borroy, “María Sánchez Arbós: una maestra en la edad de oro de la pedagogía”, *Rolde. Revista de Cultura Aragonesa*, No. 89, 1999, pp. 12-21

²¹ Teresa González Pérez, “Educación y fronteras. María Sánchez Arbós y su lucha por la renovación pedagógica en Canarias (1920-1925)”, *Revista de educación*, No.356, 2011, pp. 431-435

estudio, el BILE. Se trata del análisis bibliométrico del boletín realizado por Eulalia Martínez Medrano, *Aportaciones al estudio del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: análisis descriptivo-bibliométrico* (1978), todavía relevante a pesar del tiempo transcurrido desde su publicación.

METODOLOGÍA Y FUENTES

La división de este trabajo se compone de dos grandes bloques como se ha visto en el apartado anterior. El primero de ellos es el que estudia la Institución Libre de Enseñanza y los centros que se crearon siguiendo su estela en el primer tercio del siglo XX: la Junta para la Ampliación de Estudios y la Residencia de Señoritas. El segundo bloque pone el punto de mira en la figura de María Sánchez Arbós, en su labor como pedagoga y maestra, pero también en su trayectoria vital.

1. Metodología

Antes de pasar a analizar las fuentes me gustaría aclarar cuáles han sido las metodologías seguidas para llevar a cabo la elaboración de ambos bloques temáticos. En el primero se ha prestado atención exclusiva a las fuentes secundarias. Tras la elección de la bibliografía, pasé a realizar una lectura analítica de la misma extrayendo las ideas principales de los autores para poder realizar posteriormente una síntesis de todo lo leído. El principal objetivo de este bloque es analizar el ambiente institucionista con el propósito de elaborar una contextualización del ambiente académico y educativo que rodeó a María Sánchez Arbós durante su formación; por este mismo motivo se ha prescindido del uso de fuentes de carácter primario.

El caso de la segunda parte del trabajo es distinto porque ya se incluye el análisis de fuentes primarias. Para empezar busqué una conexión entre el ambiente institucionista y Aragón. Encontré varias pero la biografía de María Sánchez Arbós me cautivó. Además el hecho de que fuera una de las pocas mujeres que habían publicado artículos en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* me pareció muy interesante para realizar un estudio. El primer paso fue la lectura de obras biográficas que me permitieran crear una base sobre la que empezar a trabajar su obra. Después comencé la lectura y el análisis de la primera fuente primaria: su relato autobiográfico, *Mi diario*. Es un diario profesional en el que encontramos sus inquietudes y frustraciones pedagógicas, los métodos que empleaba en el aula, el modelo de escuela que quería, etc. Con esta primera toma de contacto ya finalizada comenzó el análisis de los veintidós artículos que María publicó en el *BILE*. El objetivo de este análisis es ilustrar cómo se reflejan las ideas promovidas por la Institución Libre de Enseñanza en la metodología y la

actuación, dentro del aula y la escuela, de una maestra entregada en cuerpo y alma a su profesión.

2. Fuentes

A continuación voy a hacer un breve análisis de las fuentes primarias utilizadas para este trabajo fin de máster. Comenzaré haciendo una pequeña aclaración, pues con el fin de ampliar la información dada por las fuentes secundarias se han consultado algunos documentos legales como decretos y leyes. Estas disposiciones están recogidas en la *Gazeta de Madrid*, una publicación periódica oficial, es decir, editada por el Estado, que actuaba como un órgano de carácter legislativo y reglamentario. La Gaceta ha recibido numerosas denominaciones a lo largo de la historia, pero el más duradero ha sido el de *Gaceta de Madrid*, aunque hoy en día conocemos esta publicación con el nombre de *Boletín Oficial del Estado* (BOE).²² En ella se publican, únicamente, documentos que puedan interesar al conjunto de todos los ciudadanos: leyes, decretos, trabajo en la administración, etc. Los fondos de la Gaceta están digitalizados en la página oficial del BOE, es una colección histórica en la que podemos encontrar archivos desde 1661 hasta 1959.

Pero el núcleo central de las fuentes lo componen el diario y la colección de artículos publicada por María Sánchez Arbós en el *BILE*. El boletín comenzó a publicarse cuatro meses después de la creación de la Institución, en marzo de 1877. Al principio la revista tenía una periodicidad quincenal pero, a partir de 1894, comenzó a editarse mensualmente. Desde el comienzo fue una publicación de carácter cultural que reflejaba el ambiente intelectual de la época, muchos de los pensadores de aquel entonces colaboraban con sus escritos. Llama la atención que la revista contase con algunas colaboradoras, la mayoría relacionadas estrechamente con la vida de la Institución. El hecho de que las mujeres publicasen sus trabajos académicos no era frecuente en la época; en este sentido, la ILE otorgaba a las mujeres visibilidad dentro de los círculos universitarios.

La temática de la revista era muy amplia: sociedad, política, ciencias y educación, aunque se fue estructurando con el paso del tiempo llegando a tener tres secciones fijas:

²² Recurso electrónico en línea, https://www.boe.es/buscar/ayudas/gazeta_ayuda.php Consultado el 26 de octubre de 2016.

- ✓ Pedagogía: dedicada a temas de enseñanza. Es en esta sección donde encontramos los artículos publicados por María.
- ✓ Enciclopedia: aquí se aglutinaban los artículos sobre ciencias sociales y ciencias puras.
- ✓ Institución: esta sección estaba dedicada a temas directamente relacionados con la vida dentro del centro.

El boletín se sigue publicando hoy día como una revista cultural que presta especial atención a los problemas que sufre la educación, pero también sigue manteniendo vivo el recuerdo de la Institución mediante la publicación de textos y documentos históricos.²³

Podemos encontrar digitalizados buena parte de sus números desde 1878 en la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica²⁴, aunque no está digitalizada la totalidad de las páginas de cada número. En el caso de los escritos de María Sánchez Arbós la digitalización es casi completa pues se pueden consultar todos menos uno, el texto sobre la coeducación; esto no ha supuesto un problema porque está recogido en el libro *Una escuela soñada. Textos*, y se ha podido analizar junto con el resto. El conjunto de textos forma parte de una serie titulada “Los problemas de la escuela” publicados en un intervalo de tiempo que abarca desde 1932 hasta 1936²⁵. La importancia de estas fuentes es clave pues, el lenguaje claro de María y la cercanía de los temas tratados, hacen que la pedagogía de la ILE sea comprensible fuera de la esfera intelectual para ponerse al alcance de todos: maestros, padres y alumnos.

²³ Recurso electrónico en línea, <http://www.fundacionginer.org/boletin/boletin.htm> Consultado el 26 de octubre de 2016.

²⁴ Recurso electrónico en línea <http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1000097> Consultado el 26 de octubre de 2016.

²⁵ Con la Guerra Civil se interrumpió la publicación del boletín, publicándose en diciembre de ese año el último número.

UNA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA

1. Un proyecto para el cambio: la ILE

1.1. La Institución Libre de Enseñanza: orígenes y evolución

1.1.1. Contexto

Para contextualizar la creación de la Institución Libre de Enseñanza hay que situarse en la segunda mitad del siglo XIX, una época de grandes cambios para la educación española. El siglo XIX fue un periodo convulso en todos los aspectos, los constantes cambios de gobierno impedían hallar la estabilidad en temas políticos, económicos y sociales, como no es de extrañar la educación no fue ajena a este clima de inestabilidad. Así pues, no fue hasta 1857, con los moderados de vuelta al poder, cuando se promulgó en España la primera ley educativa de carácter integral y racional: la *Ley de Instrucción Pública* o *Ley Moyano*, nombrada así por su creador el político moderado Claudio Moyano. El objetivo principal de la ley era la reducción del analfabetismo que alcanzaba cotas altísimas en ese momento, casi un 76%²⁶ de la población total. Con esta ley se lograba normalizar un sistema educativo que llevaba vigente casi cincuenta años, podríamos definirla como una ley de bases que recogía puntos existentes en el *Reglamento de 1821*, en el *Plan del Duque Rivas* de 1836 o en el *Plan Pidal* de 1845. Esto parece obvio si nos fijamos en la organización que instaura la ley; la enseñanza queda dividida en tres grados: instrucción primaria (elemental y superior), enseñanza media (estudios generales y estudios de aplicación) y la enseñanza superior, en la que únicamente tendrán validez los estudios realizados en universidades públicas. En definitiva, la *Ley Moyano*, logró consolidar varios puntos clave: la sistematización de la educación, una escolaridad obligatoria y gratuita en la enseñanza primaria, la consolidación de la enseñanza privada con la intervención de la Iglesia y, por último, la autonomía de la enseñanza secundaria respecto a los estudios superiores.²⁷ La ley ha tenido una vigencia muy larga, pues a pesar de la cantidad de legislación educativa que hemos tenido desde entonces su estructura orgánica se mantuvo casi intacta hasta la *Ley General de Educación* de 1970.

²⁶ Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2011, p. 42

²⁷ Julio Ruiz Berrio, "El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano", en Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauter y Florentino Sanz Fernández (coords.), *Historia de la educación: Edad Contemporánea*, Madrid: UNED, 2012, pp. 101-104

A pesar del avance que supuso la *Ley Moyano*, la situación no logró estabilizarse del todo pues las tensiones entre los sectores conservadores que apoyaban una fuerte presencia de la Iglesia en educación y, los más liberales no cesaban. Ya en los años 60 del siglo XIX, los catedráticos liberales que no estaban de acuerdo con algunos de los puntos recogidos en la ley manifestaron su disconformidad provocando la reacción del ministro de Fomento, Alcalá Galiano, que les acusaba de utilizar sus cátedras para promulgar ideas contrarias a la doctrina católica. A partir de este momento se sucedieron una serie de publicaciones en prensa de los principales aludidos contestando al ministro y defendiendo la libertad de cátedra, actos que no podían quedar sin castigo. De este modo, el general Narváez, presidente del Consejo de Ministros, decretó la prohibición de que los profesores pertenecieran a partidos políticos y la suspensión de sus tareas en caso de que expusieran teorías contrarias a la doctrina católica. Este decreto tuvo como consecuencia la expulsión de sus cátedras de varios profesores y la dimisión de otros, como por ejemplo el rector de la Universidad Central, Juan Manuel Montalbán, o Emilio Castelar. Los estudiantes quisieron apoyar a los profesores castigados y organizaron varios actos, entre ellos, una congregación en las puertas del Ministerio de la Gobernación, que acabó con el fallecimiento de más de una docena de personas.²⁸ Esta sucesión de hechos se conoce con el nombre de “primera cuestión universitaria”.

Pero los enfrentamientos de catedráticos y el gobierno no terminaron aquí, pues diez años más tarde, en 1875, el ministro de Fomento, Manuel Orovio, promulgó, de nuevo, un decreto con el que se enfrentaba a los académicos más progresistas. El *Decreto Orovio* iba más allá del anterior de Alcalá Galiano. Directamente prohibía la libertad de cátedra, lo que supuso que muchos catedráticos que se habían negado a adaptar sus enseñanzas a cualquier dogma oficial en materia religiosa se vieran apartados de sus puestos en la universidad; entre ellos se encontraba Francisco Giner de los Ríos. Estos catedráticos decidieron empezar un nuevo proyecto educativo de carácter universitario alejado de las doctrinas oficiales, de forma que esta “segunda cuestión universitaria” dio paso a las gestiones para la creación de la Institución Libre de Enseñanza. Desde entonces se desarrolló en España una nueva mentalidad que tenía como objetivo la reforma de la enseñanza española, una tendencia que siguió al alza hasta 1936.

²⁸ Mariano Pérez Galán, *op. cit.*, pp. 32-33

1.1.2. Escuela Nueva y Krausismo

La Institución Libre de Enseñanza se fundó en 1876 bebiendo de dos fuentes ideológicas clave: por un lado, la Escuela Nueva, que rechazaba el formalismo y el intelectualismo, y, por otro, el krausismo. Ambas son importantes para lograr comprender el proyecto educativo impulsado por la ILE.

La Escuela Nueva fue un movimiento pedagógico que surgió en Europa a finales del siglo XIX y que tuvo su mayor desarrollo durante el siglo XX. De carácter progresista eran sumamente críticos con la educación tradicional, es decir, la mera transmisión y asimilación de conocimientos mediante la memorización o el exceso de autoritarismo por parte de los profesores. Defendían, por tanto, un modelo educativo basado en la práctica y en la participación activa del alumno; se trataba de motivarlo para que siguiera educándose y adquiriendo conocimientos. Aunque esto no quiere decir que existiese un único modelo, pues las ideas base sobre las que se asentaba esta nueva corriente se adaptaron a diversas realidades y se encarnaron en distintas instituciones, desde centros de carácter independiente hasta centros católicos: algunos ejemplos conocidos, a parte de la ILE, son el método Montessori o el modelo impulsado por el catalán Ferrer i Guardia.²⁹ Estas ideas, que beben directamente de la tradición ilustrada encarnada en obras como el *Emilio* de Rousseau, supusieron una ruptura total con la tradicional vía por la que había discurrido la educación hasta entonces y todavía podemos seguir su rastro hasta hoy día.

Ahora bien, cabe preguntarse cuándo llegaron las influencias de la Escuela Nueva a España. Podemos situar como fecha clave de recepción de estas ideas, 1898. Tras el “Desastre del 98”, con la pérdida de Cuba y Filipinas, España se sumió en un clima de pesimismo generalizado, momento en que algunos intelectuales alzaron la voz para reivindicar y reflexionar sobre la mejor manera para “regenerar” el país. Así surgió el regeneracionismo encarnado, principalmente, en la figura del aragonés Joaquín Costa, del que hablaremos más tarde. Uno de los puntos clave que defendían los regeneracionistas era la reforma integral de la educación para cambiar la sociedad española. Abogaron por atender a los modelos puestos en práctica en el resto de Europa,

²⁹ María del Mar del Pozo Andrés, “El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos”, en Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauer y Florentino Sanz Fernández (coords.), *op. cit.*, pp. 189-204

para poder estudiarlos y adaptarlos a la realidad española.³⁰ Así pues, en seguida, las ideas de la Escuela Nueva fueron adaptándose a los intereses de diferentes colectivos: por ejemplo, los sectores más conservadores pusieron su punto de mira en los colegios británicos que impartían educación religiosa e instrucción militar, lo que se tradujo en una adaptación de estas ideas en las Escuelas del Ave María del Padre Manjón. Por otro lado, la ILE, se fijó en el modelo impulsado por Dewey en la Universidad de Chicago.³¹

En la escuela pública las ideas eran conocidas pero el atraso del sistema educativo hacía imposible su puesta en práctica. No será hasta la llegada de la II República cuando los preceptos de la Escuela Nueva lleguen a las escuelas del Estado. Madrid y Barcelona, en calidad de grandes ciudades, actuaron como eje para la expansión de las nuevas ideas pedagógicas. Si bien es cierto que impulsaron diferentes modelos, fueron ellas las que iniciaron el camino para la construcción de “escuelas de ensayo”³² en toda la geografía española. Estas escuelas eran centros públicos que, financiados por el Estado, introdujeron en sus prácticas innovaciones pedagógicas, como ocurrió en el Colegio Joaquín Costa de Zaragoza. Como dice la profesora Del Pozo Andrés, la labor de estos centros “fue altamente decisiva, ya que permitió la organización de escuelas autónomas de tipo innovador, aglutinó a un profesorado versado [...] en los nuevos métodos, y dio pautas que sirvieron de inspiración a otras muchas escuelas públicas con aspiraciones renovadoras”.³³ Por otro lado, dos centros de estudios superiores ayudaron enormemente a la formación del profesorado en estas nuevas ideas pedagógicas, la Junta para la Ampliación de Estudios y la Escuela de Estudios superiores del Magisterio, sobre los cuales hablaremos más tarde. Durante el primer bienio republicano, cuando se produjo la oficialización de las reformas inspiradas en la Escuela Nueva, los maestros fueron quienes tomaron las riendas para transformar desde abajo el sistema educativo.

³⁰ María del Mar del Pozo Andrés, “La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito”, *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, No. 22-23, 2003-2004, p. 320

³¹ John Dewey fue la figura más representativa de la pedagogía progresista estadounidense. Sus propuestas teóricas ponían el punto de partida en la experiencia del alumno y del maestro. El educador se convierte en guía para sus alumnos y éstos toman parte activa en su proceso de aprendizaje a partir de experiencias propias. Para más información se puede consultar el artículo de Robert P. Westbrook, “John Dewey (1859-1952)”, *Perspectivas: revista trimestral de la educación comparada*, Vol. XXIII, No. 1-2, 1993, pp. 289-305

³² María del Mar del Pozo Andrés, *op. cit.*, p. 324

³³ *Ibidem*, pp. 330-331

Por su parte, el krausismo, piedra angular del proyecto institucionista, es un sistema filosófico creado por el alemán Karl Christian Friedrich Krause en el siglo XVIII. Su trayectoria vital nos sirve como herramienta para comprender mejor sus teorías filosóficas. Krause comenzó a estudiar teología a principios del siglo XIX, pero su gran pasión era la filosofía, una de sus principales aspiraciones era continuar la línea de pensamiento de Kant. La combinación de ambas disciplinas hizo que su “Teoría de la esencia” adquiriese una dimensión mística relacionada con la religión. Krause lleva a cabo una simbiosis entre el panteísmo y el teísmo, a la que denomina “panenteísmo”. Esto quiere decir que Dios sin ser el mundo lo contiene en sí y trasciende de él, como dice Enrique M. Ureña:

*La Doctrina de Ser o Panenteísmo es una concepción armónica de la realidad total, es decir, Ser o Dios. [...] En Dios encontramos primero las dos grandes esferas opuestas del Espíritu y la Naturaleza (de ahí su equi-dignidad, basada en que tanto el Espíritu como la Naturaleza están en Dios al mismo nivel), que se unen armónicamente complementándose en la Humanidad.*³⁴

Esta concepción de la humanidad como conjunto global la toma prestada de la masonería grupo al que estuvo afiliado unos años. Su idea de que el hombre como individuo es el punto de partida a través del cual se alcanza la plenitud, además de tener un claro propósito renovador, adquiere visos de programa de acción social. Este concepto fue el que tuvo mayor impacto en España en una época en la que, como ya se ha señalado, se buscaba la manera de regenerar la nación.³⁵

En España la filosofía krausista fue introducida por Julián Sanz del Río, un filósofo, jurista y pedagogo español vinculado con la Universidad Central de Madrid. Dicha institución le ofreció la cátedra de Historia de la Filosofía con la única condición de que estudiase un par de años en el extranjero.³⁶ En su estancia en Alemania amplía su formación filosófica y entra en contacto con pensadores de renombre que le van introduciendo en la filosofía de Krause. A su vuelta a España, Sanz del Río, está completamente convencido de que las teorías del filósofo alemán pueden ayudar al progreso del país y comienza a difundir sus ideas entre los círculos universitarios. Para él la educación era la base del progreso, razón por la que las universidades germanas le

³⁴ Enrique M. Ureña, “Krausistas, fröbelianos y la cuestión de la mujer”, en Pedro Álvarez Lázaro y José Manuel Vázquez-Romero (eds.), *Krause, Giner y la Institución Libre de Enseñanza: nuevos estudios*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2005, p. 30

³⁵ Raquel Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España contemporánea: la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*, Madrid: Akal, 2012, pp. 23-25

³⁶ Antonio Jiménez-Landi, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid: Editorial Complutense, 1996, pp. 44-60

causaron tanto impacto. Pudo comprobar que el avance de la ciencia era posible si los centros educativos estaban desvinculados de la influencia de la religión y las instituciones civiles³⁷ (detalle importante si tenemos en cuenta las dos cuestiones universitarias ya mencionadas). Su gran aportación fue la traducción de *Das Urbid des Menschheit* (*El ideal de la humanidad*), publicada en 1811 por Krause. En un principio se creyó que *El Ideal de la Humanidad para la vida* (1860) de Sanz del Río era una interpretación libre de la obra del filósofo alemán, aunque hoy en día se sabe a ciencia cierta que es una traducción muy fiel a la obra original.³⁸ En la traducción podemos encontrar dos puntos clave para entender la dimensión pedagógica de la filosofía krausista: la visión del hombre como pieza clave del progreso y la organización mundial de la sociedad, un concepto de humanidad global.³⁹

Para Krause la *Humanidad* comprende dos mitades clásicas: el hombre y la mujer. Ambas mitades se complementan la una a la otra, aunque la mujer posee menos cualidades intelectuales que su compañero. La unión armónica de las dos partes se da cuando éstas se unen en matrimonio logrando así configurar un individuo superior, un ser humano completo.⁴⁰ El matrimonio tiene la obligación de formar una familia donde la educación de los hijos recae sobre ambas partes, el hombre ha de sacar de la ignorancia a la mujer para poder llevar a cabo la tarea educadora. Como dice Raquel Vázquez, “significativa y novedosa es la consideración de la mujer como parte de la humanidad que requiere tratamiento especial para llegar a la perfección absoluta”⁴¹. Krause sostenía que la mujer era un “varón incompleto” contraviniendo las investigaciones de carácter embriológico que expresaban que la diferencia entre ambos sexos era clara; del mismo modo rechazaba que el único fin de la mujer fuera el de ser madre aislándola de la vida social.⁴² Estas tesis tuvieron fuerte impacto en España donde la educación de la mujer se encontraba al borde del abandono. Los seguidores de Sanz del Río, entre los que se encontraban Manuel Bartolomé Cossío o Francisco Giner

³⁷ María Dolores-Albiac, “Hijos de la razón. Filósofos e institucionistas entre la tradición y la modernidad”, en José García-Velasco y Antonio Morales Moya (eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Nuevas perspectivas. Vol. 2: La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, 2012, pp. 208-209

³⁸ Enrique M. Ureña, “Krause y los krausistas alemanes y españoles”, en José García-Velasco y Antonio Morales Moya (eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Nuevas perspectivas. Vol. 2: La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, 2012, pp. 250-251

³⁹ Raquel Vázquez Ramil, *op. cit.*, p. 27

⁴⁰ Enrique M. Ureña, *op. cit.*, pp. 30-31

⁴¹ Raquel Vázquez Ramil, *op. cit.*, p. 28

⁴² Enrique M. Ureña, *op. cit.*, p. 32

de los Ríos, alma máter de la Institución Libre de Enseñanza, recogieron las ideas de *El Ideal de la Humanidad para la vida* y elaboraron a partir de ellas un nuevo proyecto educativo que tenía muy en cuenta la dicotomía hombre-mujer introducida por Krause. Esto unido a las metodologías activas de la Escuela Nueva en las que el alumno era partícipe de su propio proceso de aprendizaje dio lugar a un centro innovador que poco a poco fue ampliando su labor.

1.1.3. El proyecto educativo de la ILE

Los estatutos de la Institución Libre de Enseñanza fueron aprobados el 16 de agosto de 1876. En ellos figuraban catorce nombres: Figuerola, Moret, Montero Ríos, Salmerón, Azcárate, Francisco y Hermenegildo Giner de los Ríos, González Linares, Eduardo Soler, Laureano y Salvador Calderón, García Laviano, Jacinto Messía y Joaquín Costa.⁴³ Todos ellos eran catedráticos o profesores de universidad, tenían vinculación con los círculos krausistas y deseaban la mejora de la sociedad española a través de un nuevo modelo de educación que pudiese llegar a constituirse en reforma integral de algo mayor como es la sociedad.

La Institución se fundó como un centro de estudios superiores de carácter privado. No recibía ningún tipo de subvención, se financiaba mediante acciones y donativos particulares más las tasas de matrícula, etc. Del mismo modo se mantuvo independiente desde el principio alejada de las injerencias que la Iglesia católica y la política tenían en la educación nacional. El centro se organizó tomando como modelo las universidades europeas. Su estructura interna funcionaba como “una sociedad anónima, con su Junta general, Junta directiva y otra facultativa, formada por el profesorado, que también tiene acceso, en su totalidad, a las juntas generales, con voz y voto, y a la directiva, con tres de sus miembros, de los nueve que la componen. La Junta facultativa la preside un rector.”⁴⁴ Pero su carácter exclusivamente universitario duró poco tiempo. Los profesores se dieron cuenta de las carencias de base que manifestaban sus alumnos, por lo que impulsaron la creación de una primera sección de enseñanzas medias. Allí los alumnos se formarían y harían los cursos preparatorios para ingresar en la universidad, aunque para obtener los títulos oficiales tuvieran que acudir al instituto que les correspondiese. Para completar esta primera sección de enseñanza secundaria el centro

⁴³ Mariano Pérez Galán, *op. cit.*, pp. 37-38

⁴⁴ Antonio Jiménez-Landi, “La Institución Libre de Enseñanza en sus coordenadas pedagógicas”, *Revista de Educación*, No. 243, Marzo-Abril 1976, p. 50

creó laboratorios, promovió conferencias como actividades extraescolares e incorporó el estudio de idiomas como el inglés o el portugués.⁴⁵ Con estas medidas pretendían acercar la cultura a las clases medias que no recibían una educación tan completa.

No obstante, las carencias de una base educativa sólida seguían siendo evidentes al mismo tiempo que los estudiantes universitarios disminuían. Había que encontrar una solución para la situación, y ésta no fue otra que ampliar su proyecto educativo a la enseñanza primaria. Los institucionistas entendían la educación como una continuidad, como un todo que formaba parte de la educación general del individuo. Así pues la enseñanza primaria y la secundaria debían vincularse de manera que el alumno no experimentase un brusco contraste en el paso de una a otra.

[...] tomando conciencia pronto los hombres que la dirigían del sentido unitario que tenía toda la enseñanza, de la primaria a la superior, y de la dificultad que entrañaba la superación de defectos del estudio adquiridos en las primeras etapas. Eso, unido a planteamientos realistas en el orden económico, hizo que la Institución ampliase su campo de acción educativa a las enseñanzas media y primaria.⁴⁶

Entre 1879 y 1880 se habían creado ya las secciones de enseñanza primaria e infantil de la ILE. Esta ampliación fue objeto de críticas que consideraron que la ampliación traicionaba los valores fundacionales del centro perdiendo su función como universidad libre.

El objetivo principal de la ILE era educar a sus alumnos. Para ello pone en marcha una serie de innovadores aspectos metodológicos, didácticos y organizativos. Para empezar los profesores querían introducir a sus alumnos en un amplio mundo de cultura general, para que los estudiantes asimilasen todo tipo de conocimientos sobre los que más adelante iniciar una educación profesional: abogados, médicos, ingenieros, profesores, etc. En orden a que esto fuera posible los programas debían ser completos, íntegros desde el primer momento hasta el último, y continuos desde la enseñanza primaria hasta la superior. Los alumnos se dividían en secciones dependiendo del desarrollo intelectual que tuviesen. Por su parte las asignaturas se estudiaban de manera paralela; es decir, en todas las secciones se estudiaba lo mismo siempre en función del nivel del grupo y cuando los alumnos promocionan al siguiente grado los conocimientos se ampliaban equitativamente. Dentro del programa, había que dedicar especial atención

⁴⁵ Hasta el momento los centros que apostaban por la enseñanza de lenguas extranjeras apostaban únicamente por el francés, en este sentido la Institución introdujo una gran novedad. Véase, Jiménez-Landi, *Ibidem*.

⁴⁶ Mariano Pérez Galán, *op. cit.*, p. 38

a la educación científica, física, artística y moral: en el caso de la educación científica se ayudaban de laboratorios y aprendizaje experimental; para la educación física estaban las clases de gimnasia, algo muy novedoso en la época; en el caso de las artes se empleaban en el estudio de la música o la historia del arte; y por último, la educación moral consistía en implementar la actuación del tutor haciendo de guía del alumno.⁴⁷

El programa se desarrollaba sin la compañía de los libros de texto. Estos eran la principal herramienta con que contaban los estudiantes para aprender sobre las diferentes materias; sin embargo, la institución rechazaba categóricamente el uso de manuales escolares y el aprendizaje memorístico. El maestro debía despertar el interés del niño, mediante la realización de preguntas que excitasen su pensamiento, posteriormente los alumnos debían razonar con rigor y resumir los resultados; tomaban notas que archivaban en sus cuadernos personales, de manera que pudieran apreciar su evolución grado tras grado.

Los libros de texto eran sustituidos por libros de lectura, trabajos y cuadernos de clase o de determinadas actividades de los alumnos; una práctica esta última posteriormente difundida en la enseñanza pública, que permitía observar la evolución de los estudiantes a lo largo del curso.⁴⁸

Así pues la clase se convertía en un espacio en el que los alumnos aprendían a trabajar de manera independiente, esforzándose por conseguir buenos resultados pero sin la presión de ser castigados si no los lograban. Porque otra de las cosas que la institución rechazaba eran los castigos y los premios. El conductismo en pedagogía, tal y como lo entendemos hoy, ejercía sobre los alumnos una presión insana que les conducía a la desmotivación y el fracaso. Por otra parte, los deberes, consistían en tareas sobre las que el alumno debía indagar, pensar, reflexionar de manera autónoma en su casa. Los ejercicios iban aumentando conforme avanzaba el curso escolar pero nunca hasta llegar al extremo de saturar la capacidad del niño o llegar a causar fatiga en él. En la evaluación de los alumnos se prescindía de los exámenes y las calificaciones numéricas, método factible por la reducida ratio que había en cada clase. Evaluaban a los alumnos mediante la observación, el seguimiento de sus trabajos diarios y su relación directa con ellos.⁴⁹ Si bien es cierto que había momentos en los que no podían prescindir de este tipo clásico de evaluación, por ejemplo cuando el número de alumnos aumentaba. Conviene aclarar que aunque estos métodos hoy en día se asemejen a los empleados por

⁴⁷ Antonio Viñao, "Las innovaciones educativas", en José García-Velasco y Antonio Morales Moya (eds.), *op. cit.*, pp. 426-427

⁴⁸ *Ibidem*, p. 428

⁴⁹ *Ibidem*, p. 428

la mayoría de los centros educativos, hace ciento cuarenta años supusieron un cambio radical respecto al modelo anterior.

Otro de los elementos innovadores que introdujo la ILE fueron las excursiones escolares, para impartir la lección de arte delante del monumento por ejemplo. Las excursiones se realizaban a museos, monumentos, industrias, empresas, etc. centros y sitios de interés cercanos a Madrid, aunque con el tiempo la Institución amplió su radio de actuación y organizó excursiones de varios días para visitar todas las regiones del país. Para estas salidas de más de un día solían utilizar los periodos vacacionales. En algunas predominaba la cultura y el estudio, mientras que otras eran más físicas si lo que se visitaba era un paraje o una montaña. Se procuraba que todas las secciones, incluso las de los más pequeños, disfrutasen de estas experiencias que tanto enriquecían su aprendizaje. También se organizaban convivencias en una casa que el centro tenía en la sierra madrileña. Esto podría considerarse el precedente de las colonias escolares, que más tarde se pondrían en práctica.⁵⁰

Quizás uno de los elementos que introdujo el modelo educativo de la ILE que más sorprendió por aquel entonces fue el de la coeducación. Como ya hemos señalado con anterioridad la filosofía krausista dividía la *Humanidad* en dos mitades: hombre y mujer, que debían unirse para formar un ser completo. La manera de trasladar esta idea al campo de la pedagogía pasaba por la educación de ambos sexos en un mismo espacio y tiempo. Para ellos suponía un principio esencial del régimen escolar, no entendían los motivos por los cuales debía estar prohibido que niños y niñas compartiesen aprendizaje si, por ejemplo, en el ámbito familiar se criaban juntos. De igual modo consideraban que la coeducación era uno de los principios básicos sobre los que asentar la formación moral de los niños y niñas. Siguiendo esta línea, para ellos era la única herramienta con la cual acabar con la inferioridad de la mujer en la educación; dicha inferioridad tan solo desaparecería cuando la mujer se educara en igualdad de condiciones que el hombre.⁵¹ Los programas, por tanto, eran iguales para ambos sexos y no había diferencia en las materias que estudiaban, ni asignaturas específicas para mujeres como costura o labores. Para llevar a cabo esta organización coeducativa los institucionistas se fijaron en las

⁵⁰ *Ibidem*, p. 429

⁵¹ Santiago Esteban Frades, “La renovación pedagógica en España, un movimiento social más allá del didactismo”, *Tendencias pedagógicas*, No. 27, 2016, pp. 276-277

escuelas recién creadas en Inglaterra o Alemania, que implantaban desde los primeros grados la educación mixta.

Una de las partes esenciales en la vida de un niño es su entorno familiar, por lo que la Institución consideraba que la familia debía tomar parte activa en la educación de sus hijos. La buena relación entre la familia y la escuela era esencial para que la educación del niño fuera completa, de forma que la complicidad entre ambas enriqueciera la experiencia pedagógica. Como se ve reflejado en el programa publicado en el BILE del 30 de abril de 1934:

Aporta la familia, con el medio más íntimo en que el niño se forma y con sus factores ancestrales, un elemento necesario para el cultivo de la individualidad. Y por la familia, principalmente, recibe la escuela la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligándola así a mantener abierta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estrechas orientaciones doctrinarias. La escuela, en cambio, ofrece, sobre aquellos materiales, la acción reflexiva, el experimento que pone a prueba, que intenta sacar a luz lo ignorado, y que aspira a despertar la conciencia para la creación de la persona. Y a la familia ha de volver, para que también ella misma se eduque, la depuración de aquellas aspiraciones. Los resultados prácticos de la elaboración sistemática de los principios educativos, que como su especial obra le incumbe, Establecer esta íntima relación entre escuela y familia, no sólo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico-social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos.⁵²

Esta relación se cristalizó en la reunión periódica de padres y madres con los profesores y la posterior creación de asociaciones en las que los padres pudieran colaborar de manera activa.

Por último, la Institución Libre de Enseñanza impulsó una serie de proyectos que tenían como objetivo la educación popular. Entre ellos se encuentran las colonias escolares que ayudaban a los niños de las familias más desfavorecidas a pasar sus vacaciones rodeados de naturaleza y cultura. Esto respondía a la necesidad de sacar la escuela fuera del edificio y trasladarla a la calle, a los parques, etc.⁵³ Otra de estas iniciativas fueron las Misiones Pedagógicas, un proyecto educativo enfocado hacia la educación de las personas del medio rural, donde la tasas de analfabetismo eran muy

⁵² *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 888, Abril 1934, p. 87. Recurso electrónico en línea http://prensahistorica.mcu.es/es/publicaciones/numeros_por_mes.cmd?anyo=1934&idPublicacion=1000225 Consultado el 2 de noviembre de 2016.

⁵³ Para ahondar en este tema véase M^a del Mar del Pozo Andrés, “Utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900-1931)”, *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, No. 12-13, 1993-1994, pp. 149-184

elevadas. Este proyecto ya surgió en tiempos de la República pero fue impulsado por institucionistas, especialmente por Manuel Bartolomé Cossío.⁵⁴

1.2. La Institución Libre de Enseñanza en Aragón, unos breves apuntes

La noticia de la creación de la Institución Libre de Enseñanza no pasó desapercibida en Aragón. La labor de difusión del krausismo que Julián Sanz del Río hizo desde su cátedra en Madrid alcanzó los claustros de universidades de otras ciudades españolas y la Universidad de Zaragoza no supuso una excepción. Existía en ella un grupo de catedráticos y profesores (“generación científica de nuevo estilo”) que eran en su mayoría krausistas, en algunos casos allegados a la figura del propio Giner de los Ríos. A través de este grupo se fueron introduciendo las ideas que llegaban desde Madrid en la educación superior aragonesa. Muchos nombres conocidos formaron parte de este grupo, catedráticos como José Manuel Piernas Hurtado (catedrático de economía política), Julián Ribera y Tarragó (filólogo y arabista) o Francisco de la Pisa Pajares (catedrático de derecho romano); pero hay dos nombres que destacan sobre el resto cuando hablamos de la relación de la Institución con Aragón, Joaquín Costa y Santiago Ramón y Cajal.

Joaquín Costa siempre estuvo muy ligado a la figura de Francisco Giner de los Ríos, tanto que, en 1873, lo nombraron ayudante de la cátedra de éste, puesto al que renunció cuando se produjo la “segunda cuestión universitaria”. Se mostró fuertemente entusiasmado desde el principio con la fundación de la Institución, formó parte de la junta y dirigió durante tres cursos el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1881-1884). Sus aportaciones como jurista y pedagogo fueron muy importantes en los primeros años del centro. El pensamiento de Costa sobre educación se puede dividir en tres etapas que marcan su vida, aunque en todas ellas está presente la influencia gineriana. La primera etapa es una *etapa de juventud*, desde 1864 hasta 1882, en la que se comienzan a manifestar sus preocupaciones por la agricultura y la pedagogía; fue en esta etapa cuando inició sus contactos con los hombres de la ILE y la filosofía krausista.⁵⁵ El segundo periodo sería una *etapa de madurez* que comenzaría con su

⁵⁴ Para ampliar la información sobre el proyecto de las Misiones Pedagógicas se puede consultar el libro editado por Eugenio Otero Urtaza y María García Alonso (eds.), *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2006

⁵⁵ A pesar de estar fuertemente vinculado a la ILE e influenciado por la filosofía krausista, Joaquín Costa siempre mantuvo una postura independiente. Véase, José Ortega Esteban, “Educación nacional, internacional y regional en Joaquín Costa”, *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, Vol. 1, 1982.

participación como portavoz y representante de la Institución en el Congreso Nacional Pedagógico de Madrid en 1882⁵⁶; es una etapa de afianzamiento en lo que a sus ideas pedagógicas respecta, duraría hasta 1896. Por último, comienza una *etapa nacional*, que estaría marcada por el desastre del 98. Aquí sus ideas pedagógicas evolucionan un paso más, la educación y la reforma de la misma son el pilar fundamental para la regeneración nacional tras el desastre vivido; según él había que llevar a cabo una reforma de la educación en todos sus grados adaptando la realidad española al modelo europeo.⁵⁷

Por su parte, Santiago Ramón y Cajal, coincide con la filosofía de Giner de los Ríos en cuestiones relativas a la educación pero se aleja de manera clara del krausismo. Santiago Ramón y Cajal colaboró activamente en los laboratorios de la Residencia de Estudiantes fundada en 1910, cuando ya era Premio Nobel de Medicina.⁵⁸ Quizás por tener este honor en su haber le propusieron la presidencia de la Junta para la Ampliación de Estudios, cargo que ostentó desde 1907 hasta su fallecimiento en 1934. Ramón y Cajal asumió este cargo con gran responsabilidad. Su colaboración y su labor como presidente fueron fundamentales para llevar a cabo la empresa iniciada por la JAE que no siempre estuvo exenta de dificultades, como veremos más adelante en este trabajo.⁵⁹

A nivel institucional, en Aragón no se desarrolló ningún centro escolar con las características pedagógicas de la ILE, al menos en los primeros años de su trayectoria. El reflejo de la implicación de los aragoneses con la Institución no se da en un centro escolar sino en la redacción de un periódico, el *Diario de Huesca*. Paradójicamente fue en Huesca y no en la capital aragonesa donde la ILE recabó mayor apoyo para su causa. La vinculación de la Institución con el diario surge por la colaboración de Joaquín Costa como corresponsal de la publicación. Costa a su vez entabló amistad con el director, Manuel Camo que a su vez era el representante de la Institución Libre de Enseñanza en la capital oscense. Esta relación se fue enfriando con el paso del tiempo cuando las ideas regeneracionistas de Costa comenzaron a chocar con las de Camo, paradigma del

⁵⁶ Fue el primer congreso pedagógico de la historia de España, en él se demandó, entre otras cosas, que los sueldos de los maestros fuesen pagados por el Estado y que las maestras cobrasen lo mismo que sus compañeros. Véase, Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la II República...*

⁵⁷ José Ortega Esteban, *op. cit.*, pp. 70-72

⁵⁸ Isabel Pérez-Villanueva Tovas, *La Residencia de Estudiantes (1910-1936): grupo universitario y residencia de señoritas*, Madrid: Acción Cultural Española, 2011, pp. 200-211

⁵⁹ Luis G. Martínez del Campo, "Santiago Ramón y Cajal: el primer presidente de la JAE", *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, Vol. 31, No. 68, 2008, p. 290

caciquismo decimonónico.⁶⁰ En los primeros años de la Institución el diario se erigió como altavoz de las ideas institucionistas, animaba a la población a participar activamente en ella mediante la compra de acciones. De hecho Huesca fue la provincia que más accionistas tuvo dentro de Aragón.

[...] El Diario de Huesca se erige en vocero de la causa institucionista, de la que era delegado altoaragonés el propio Camo, anunciando con grandes titulares su creación e incitando abiertamente a los oscenses a secundarla e incluso participando en su accionariado, lo que explicaría en buena medida el éxito que tuvo en este sentido [...]⁶¹

Los artículos que el diario publicaba dejan ver la intensa colaboración que existió entre ambas instituciones, por ejemplo se organizó una visita desde Madrid a la redacción del periódico. También queda constancia de que se organizó una excursión patrocinada por la ILE al conjunto de la provincia de Huesca, en su organización participó el propio Joaquín Costa.

El periódico también se preocupaba por la situación económica del centro madrileño, sobre todo cuando la sostenibilidad del centro universitario peligraba antes de la ampliación al resto de niveles educativos. Para el periódico el hecho de que la ILE no dependiera económicamente del Estado era un logro pues no estaba de acuerdo con el monopolio educativo que éste tenía. Si nos fijamos en las ideas pedagógicas defendidas por la publicación oscense vemos que defiende con ahínco la obligación y gratuidad de una educación para todos incluidas las familias más desfavorecidas. En cuanto a las metodologías apostaban por las más innovadoras en línea con el proyecto educativo impulsado por la ILE. De igual modo publicaban noticias relativas a las innovaciones que experimentaban otros países europeos, por ejemplo los jardines de infancia de Holanda. Por último, hay que destacar su fuerte apuesta por la celebración de congresos pedagógicos similares al de 1882 que recogió en sus páginas con entusiasmo.⁶²

⁶⁰ María Pilar Teruel Melero, “La participación altoaragonesa en los primeros momentos de la Institución Libre de Enseñanza: el *Diario de Huesca*”, *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, No. 16, 1999, p. 62-63

⁶¹ María Pilar Teruel Melero, “Reflejo en El Diario de Huesca (1875-1882) del nacimiento y desarrollo de la Institución Libre de Enseñanza, así como de las ideas precursoras de la Escuela Nueva” en Miguel Ángel Ruiz Carnicer y Carmen Frías Corredor (coords.), *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España: actas del II Congreso de Historia Local de Aragón (Huesca, 7 al 9 de julio de 1999)*, 2001, p. 338

⁶² *Ibidem*, p. 339-340

2. La Junta para la Ampliación de Estudios y la Residencia de Señoritas

El impulso innovador de la Institución Libre de Enseñanza cobró fuerza a partir de 1881. Con los liberales en el poder se estableció una relación de entendimiento entre el Ministerio y los institucionistas, ya de vuelta en sus cátedras. Es difícil no encontrar la huella de la Institución y sus creadores en los centros que se erigieron como la vanguardia de la educación española en el primer tercio del siglo XX. La primera de estas creaciones fue muy temprana; en 1882 se fundó el Museo Pedagógico Nacional que quedó dirigido por Manuel Bartolomé Cossío. La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 supuso un gran impulso para la renovación pedagógica que comenzó a cobrar fuerza en los años que le siguieron. Así pues en 1907 se creó la Junta para la Ampliación de Estudios, en 1909 la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, en 1910 la Residencia de Estudiantes y, en 1915, la Residencia de Señoritas. En esta línea siguió la República y sus reformas para mejorar la educación, vemos así las Misiones Pedagógicas ya mencionadas o la creación de nuevos grupos escolares.

2.1. La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas

La situación de la educación superior española a finales del siglo XIX era desastrosa. La *Ley Moyano* había estructurado las universidades de manera piramidal, fuertemente sujetas a la administración, metodologías arcaicas y una vida académica llena de monotonía, ni un solo elemento se podía salir del guion diseñado. Los profesores eran nombrados directamente por el ministro del mismo modo que los rectores de cada una de las universidades. La universidad contaba con escaso alumnado: los alumnos oficiales suponían un porcentaje muy bajo del total, mientras que los alumnos libres los superaban con creces. En esto influye el hecho de que la Universidad Central de Madrid fuera la única en España que contaba con todas las facultades y, la única en la que se podía alcanzar el título de doctor. A esto debemos sumar las carencias materiales que tenía la enseñanza superior pues tan solo recibía una décima parte del

presupuesto estatal.⁶³ Por otro lado la llegada de innovaciones en el campo científico, tecnológico, social, económico, etc. en el resto de Europa acentuaban todavía más la crisis de la universidad española que requería de un nuevo modelo de sociedad en el que encajar dichas novedades. Se creó así un clima propicio para acometer una reforma integral de la enseñanza superior. Dentro de este clima es donde debemos situar la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. La fecha de su creación oficial es 1907, pero la idea del proyecto llevaba más tiempo en la mente de los institucionistas.

La Junta, por su parte, significará la incorporación progresiva en el aparato institucional, científico y educativo del Estado, del espíritu y los métodos que la Institución venía preconizando, y que tan violentamente contrastaba con el anquilosamiento burocrático que caracterizaba a la investigación científica oficial y particularmente a la Universidad Española.⁶⁴

Ya en el Congreso Pedagógico Nacional de 1892 se había propuesto crear un plan de pensiones para que los universitarios pudieran estudiar en el extranjero. Esta idea se materializó en un decreto de 1901 por el cual se ampliaba el cupo de pensiones. Quizás este documento fue el antecedente más próximo a la creación de la Junta.⁶⁵

La Junta, creada por Real Decreto el 11 de enero de 1907, se ocuparía de ampliar los estudios superiores dentro y fuera de España, de seleccionar las delegaciones para asistir a congresos científicos, atender las relaciones internacionales en materia de enseñanza y, de la tutela y fomento de las investigaciones científicas. Para la toma de decisiones se creó una junta formada por un presidente, Santiago Ramón y Cajal, y dos vicepresidentes. También había dieciocho vocales entre los que se encontraban Menéndez Pelayo, Torres Quevedo o Joaquín Sorolla por ejemplo. Por último había un secretario, puesto que fue otorgado a José Castillejo, para muchos la verdadera alma de la JAE por su incansable dedicación a la obra impulsada por ésta. Una vez establecida la organización interna la JAE tomó como columna vertebral de su acción dos líneas: el impulso de la ciencia y la formación del profesorado. Para la primera incorporaron los métodos y técnicas de investigación más novedosos, enmarcados dentro de una disciplina que requería rigor e inquietud a la hora de enfrentarse a los proyectos a

⁶³ Julio Ruiz Berrio, "Aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la renovación de la enseñanza superior en España", en Pedro Álvarez Lázaro (dir.), *Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, pp. 431-432

⁶⁴ Germán Gómez Orfanel, "La Junta para Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero", *Revista de Educación*, No. 243, Marzo-Abril 1976, p. 28

⁶⁵ Julio Ruiz Berrio, "Aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la renovación de la enseñanza superior en España", en Pedro Álvarez Lázaro (dir.), *op. cit.*, p. 436

desarrollar. Para la segunda incorporaron los métodos de enseñanza más innovadores aderezados con teorías psicológicas y pedagógicas, además de los modelos organizativos de mayor éxito.⁶⁶ Esto fue posible enviando a los estudiantes a los principales focos científicos y docentes de Europa, para que estudiaran allí los métodos y a su vuelta los pusieran en práctica en España. Así fue como se estructuró el sistema de becas y pensionados del que nos ocuparemos a continuación.

El sistema de pensiones no era la única actividad de la junta pero se consolidó desde el primer momento como la gran prioridad. Las becas se concedían de manera individual, aunque podemos encontrar casos en los que fueron recibidas por un grupo si la situación así lo requería. Los interesados en las pensiones debían estar atentos a la convocatoria anual que se publicaba en la *Gazeta de Madrid*. Una vez inscritos se examinaban los expedientes para evaluar las circunstancias individuales, el interés científico, las capacidades pedagógicas, etc. El siguiente paso consistía en la propuesta de la Junta al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, para que finalmente el ministro aprobase las adjudicaciones.⁶⁷ Tenían preferencia aquellas personas que cumplían los requisitos y podían aportar capital intelectual valioso para la mejora de la cultura española, y además no disponían de medios suficientes para costearse esos estudios por la vía privada. Durante la estancia en el extranjero el contacto debía ser constante con los pensionados para poder darles orientaciones; además si éstos decidían escribir una memoria o un informe de su aprendizaje que la Junta aprobaba se les facilitaba el acceso a las cátedras universitarias. Los datos muestran que desde 1907 hasta 1934 la institución concedió casi unas sesenta pensiones anuales; de ellas un buen porcentaje fueron destinadas a la pedagogía,

[...] en el caso de los pensionados en Pedagogía su número ascendió a unos 420, teniendo en cuenta las pensiones individuales y las colectivas, así como las delegaciones en congresos internacionales y las delegaciones en misiones especiales.⁶⁸

Si bien es cierto que la concesión de pensiones sufrió ciertos altibajos dependiendo de la coyuntura en la que se enmarcaban, por ejemplo durante la I Guerra Mundial el número de becas disminuyó considerablemente, y las pocas que se concedieron fueron a países neutrales como Suiza. Hay que destacar que un buen número de estas pensiones fueron concedidas a mujeres, tanto individuales como grupales, la mayoría dedicadas a

⁶⁶ Julio Ruiz Berrio, “La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España”, *Revista de Educación*, No. Extra 1, 2000, p. 234

⁶⁷ Germán Gómez Orfanel, *op. cit.*, p. 38

⁶⁸ Julio Ruiz Berrio, *op. cit.*, p. 235

investigar y traer a España los métodos pedagógicos más innovadores. Fue en el curso 1912-1913 cuando más becas femeninas se otorgaron.⁶⁹

Como vemos las becas fueron muy numerosas, por lo que podemos preguntarnos cómo se financiaban y si tuvieron dificultades para salir adelante. La financiación principal de la JAE provenía de los presupuestos estatales, aunque sí que es cierto que también disfrutaba de otro tipo de ingresos como la venta de publicaciones o la organización de seminarios y cursos. Sin embargo, aunque el presupuesto del Estado fuese generoso los pensionados tenían que ser tremendamente austeros y el Secretario, José Castillejo tuvo que hacer malabarismos con los números para que las cuentas cuadrasen.⁷⁰ De nuevo podemos ver reflejada la coyuntura histórica en la oscilación de presupuestos, pues durante los años de la República fue cuando el centro recibió el presupuesto más elevado, que ascendió a los tres millones de pesetas. A continuación se incluye un cuadro en el que se reflejan los presupuestos más altos que la Junta recibió.

| AÑO | Pesetas |
|--|-----------|
| 1920 abril - 1921 marzo | 1.313.253 |
| 1921 abril - 1922 marzo | 1.290.517 |
| 1922 abril - 1923 marzo | 1.695.720 |
| 1923 abril - 1924 marzo | 1.674.225 |
| 1924 julio - 1925 junio | 1.770.150 |
| 1925 julio - 1926 junio | 1.732.038 |
| 1927 | 2.119.034 |
| 1928 | 1.843.760 |
| 1929 | 1.828.550 |
| 1930 | 1.680.375 |
| 1931 | 1.961.772 |
| 1932 | 3.080.468 |
| 1933 | 3.263.200 |
| Fuente: Germán Gómez Orfanel, <i>op. cit.</i> , pp.46-47 | |

Pero a pesar de los generosos presupuestos que el Ministerio de Instrucción Pública y las ayudas de otros ministerios el camino de la JAE no fue fácil, sobre todo en ciertos periodos políticos como por ejemplo la Dictadura de Primo de Rivera.⁷¹ Tuvo que sortear diversos obstáculos pues no todo el mundo veía con buenos ojos la labor iniciada por la junta. Estos

impedimentos vinieron de dos grupos: por un lado, los que no simpatizaban con la ILE, y, por otro, los profesores universitarios. Para los primeros la junta no era más que un instrumento de los institucionistas para su propio beneficio, además de considerar el centro como una amenaza para los organismos estatales; aunque la realidad distaba

⁶⁹ Germán Gómez Orfanel, *op. cit.*, pp. 40-46

⁷⁰ Julio Ruiz Berrio, “Aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la renovación de la enseñanza superior en España”, en Pedro Álvarez Lázaro (dir.), *op. cit.*, p. 439

⁷¹ La dictadura supuso un freno temporal en la actividad del centro, sin embargo las tácticas y el buen hacer de Castillejo y Cajal lograron evitar el cierre total. En todo momento procuraron que las relaciones con las autoridades políticas fueran cordiales y logrando con ello mantener un organismo vinculado a la ILE que no tenía muchos apoyos en esa época. Véase Luis G. Martínez del Campo, “Santiago Ramón y Cajal: el primer presidente de la JAE”, *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, Vol. 31, No. 68, 2008.

bastante de esta percepción pues las becas fueron recibidas por profesores de todos los ámbitos ideológicos. El segundo grupo, los profesores universitarios, no entendían que se pretendiera una reforma de la universidad desde fuera de la misma, a la par que se sentían traicionados porque a la JAE se le otorgaban ciertos privilegios que a sus facultades se les negaban.⁷² En estos casos la figura del presidente fue más que necesaria. Su prestigio y su buen talante lograron capear las tormentas que acechaban al centro y actuó de mediador en algunos de los conflictos más sonados que tuvo el centro con la universidad.⁷³

Las ideas que los pensionados traían del extranjero se materializaron en la creación de diversas instituciones que dependían de la tutela de la JAE. No es el objetivo de este trabajo estudiarlas todas, aunque, por su importancia pedagógica sí que vamos a tratar brevemente dos de ellas: el Instituto-Escuela y la Escuela Superior de Estudios del Magisterio. Estamos acostumbrados a que los gobiernos legislen en materia de educación sin contar con la comunidad educativa; es así hoy en día y no era de otra manera hace cien años. Pero dentro de este movimiento de renovación pedagógica impulsado en la primera mitad del siglo pasado se dio la inversión de papeles. La comunidad educativa, de mano de los institucionistas, diseñó un proyecto que tenía un diseño curricular y una metodología organizativa distinta a la de los centros escolares estatales. Así pues se decidió apostar por él y evaluarlo anualmente con la finalidad de comprobar su eficacia y poder implantarlo en otros puntos del país. Este proyecto fue el Instituto-Escuela.

El Instituto-Escuela se creó en 1918. La novedad que introdujo fue que no solamente se limitó a instruir a los alumnos sino que también inició una labor de formación del profesorado. Los alumnos entraban en la sección preparatoria con ocho años y culminaban con su periplo educativo en la sección de estudios electivos a los diecisiete años. No se hacía distinción entre hombres y mujeres, es decir, que el régimen del centro era coeducativo, las ratios eran elevadas en las clases teóricas pero en las prácticas se desdoblaban. Las materias que se impartían eran las del currículo oficial, pues la ley es la ley; sin embargo, éstas eran complementadas con la enseñanza de idiomas y el ejercicio físico, además de actividades extraescolares tales como excursiones.

⁷² *Ibidem.*, p. 440

⁷³ Luis G. Martínez del Campo, *op. cit.*, pp. 303-305

En vez de limitarse como hacían los institutos hasta entonces a administrar instrucción, se preocupó por la preparación física de los alumnos, por su formación estética, por desarrollar sus capacidades intelectuales y, especialmente, por su educación moral.⁷⁴

Para llevar a cabo con éxito este tipo de sistema educativo se necesitaba contar con profesorado bien formado, esta constituía la otra tarea del centro. Actualmente la formación del profesorado de educación secundaria está completamente regulada y el Estado se preocupa porque estos profesores reciban una adecuada formación de cara a su vida laboral, pero esto no siempre ha sido así. El único centro que se ocupaba de esta tarea fue clausurado en 1852 y era la Escuela Normal de Filosofía.⁷⁵ El Instituto-Escuela contaba con profesorado en comisión de servicios y con licenciados que estaban capacitándose pedagógicamente. La JAE diseñó un plan de formación que reunía las siguientes tareas: prácticas, en el sentido que las conocemos hoy en día, guiadas por un profesor tutor; estudio de idiomas; trabajos prácticos en los laboratorios, según la especialidad del profesor-estudiante; recibían también formación pedagógica con ayuda de las cátedras de las distintas facultades y, por último, se organizaban viajes al extranjero con los menores. Esta era quizás la innovación más llamativa, incluso novedosa para la formación del profesorado actual.⁷⁶

La tarea educadora del Instituto-Escuela se vio respaldada por la labor realizada por la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio fundada en 1909. La Escuela tenía como objetivo principal la formación de profesores de Escuelas Normales, de inspectores de primera enseñanza y de directores y encargados de grupos escolares. Al igual que el Instituto-Escuela, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio pretendía incorporar a su modelo las novedades pedagógicas más punteras de Europa, tomando como referencia en Estados Unidos y las Escuelas Normales de Fontenay-aux-Roses de Francia.⁷⁷ Sin embargo, la escasez presupuestaria hizo que el modelo español fuera mucho menos ambicioso que sus homónimos internacionales. El profesorado de esta escuela estaba compuesto por personalidades de renombre en el panorama cultural y pedagógico español como José Ortega y Gasset, Concepción Saiz de Otero o Luis de Zulueta. La mención a estas dos instituciones no es casual pues es relevante para el

⁷⁴ Julio Ruiz Berrio, “La Junta de Ampliación de Estudios...”, p. 237

⁷⁵ *Ibidem*, p. 238

⁷⁶ *Ibidem*, p. 238

⁷⁷ Salvador Ferrer, “La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)”, *Revista de Educación*, No. 240, 1975, p. 42

objeto de estudio del presente trabajo ya que María Sánchez Arbós estuvo vinculada a ambas.

2.2. La Residencia de Señoritas: la vanguardia de la educación femenina

2.2.1. Antecedentes

La situación educativa de las mujeres a finales del siglo XIX era muy precaria. Muchas de las mujeres no recibían más allá de la educación primaria y las tasas de analfabetismo eran altísimas, rozando casi el 80%. Si ponemos la mirada en las enseñanzas secundaria y superior el panorama todavía era más desolador, pues eran muy pocas las mujeres que continuaban sus estudios de secundaria y las que lo hacían no podían acceder a la universidad.⁷⁸ Fueron pocos los intentos que se hicieron por mejorar esta situación. El esfuerzo más destacable fue el que llevó a cabo Fernando de Castro, rector de la Universidad Central del que ya hemos hablado con anterioridad. En la segunda mitad del siglo XIX promovió la creación de varias instituciones dedicadas exclusivamente a la mejora de la educación femenina. En 1869 se creó el Ateneo Artístico y Literario de Señoras de Madrid, cuyo objetivo era formar a la madre de familia para que fuera capaz de educar bien a sus hijos. Además el centro contaba con conferencias, biblioteca, salas de lectura e incluso una publicación propia. Sin embargo, este primer intento ofrecía una educación muy superficial en la que predominaba el rol tradicional otorgado a la mujer. El segundo intento llegó en 1871 con la creación de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, con un programa mucho más amplio que el del ateneo. En ella había una Escuela de Institutrices que ofrecía un plan de estudios de tres años y una Escuela de Comercio que iniciaba a las jóvenes en las tareas del secretariado. Además ofrecía estudios de música e idiomas para completar su formación. Era una educación destinada a jóvenes de clase media, pero era la mejor educación que una mujer podía recibir en España en el último cuarto del siglo XIX. La creación de la ILE ayudó a impulsar la educación de la mujer con su filosofía krausista,

La mujer más postergada que el hombre en nuestro país, mereció su atención en cuanto “femenina mitad”, cuya rehabilitación es necesaria para lograr el “ideal de la humanidad” que tenían los krausistas [...]⁷⁹

⁷⁸ En la década de los años 20 tan solo el 31% del alumnado de secundaria eran mujeres, y solamente seis mujeres se licenciaron en la Universidad Central durante todo el siglo XIX. Véase, Raquel Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España contemporánea...*, Madrid: Akal, 2012.

⁷⁹ Raquel Vázquez Ramil, *op. cit.*, p. 53

Así pues era frecuente encontrar noticias relativas a la Asociación para la Enseñanza de la Mujer publicadas en el BILE. Además las mujeres aparecerán como protagonistas y como autoras, algo insólito en la época.⁸⁰ A pesar de esto no podemos hablar de feminismo, pues la atención prestada por los institucionistas a la emancipación de la mujer no deja de tener la familia como punto de referencia.

El acceso de la mujer a la educación superior fue muy lento. En el Congreso Pedagógico Hispano-Luso-Americano de 1892 por primera vez en la historia se situó una sección dedicada a la enseñanza de la mujer. En este mismo congreso se reconoce que la mujer tiene derecho a instruirse de igual modo que los hombres pero se le restringe el acceso a algunas profesiones. Por ejemplo se consideraba apta para las mujeres la profesión de maestra porque podían desarrollar sus aptitudes maternas dentro de la misma.⁸¹ No fue hasta 1910 cuando se eliminaron los requisitos que dificultaban el acceso de la mujer a la universidad y la vetaban para recibir becas, gracias al Real Decreto de 8 de marzo. No obstante, a pesar de esto, el acceso de la mujer a los estudios superiores fue muy lento, tanto que por ejemplo en 1926 tan solo el 4% del alumnado eran mujeres.⁸² Las alumnas se repartían entre las carreras de Magisterio, Filosofía y Letras, Farmacia y Ciencias.

2.2.2. El proyecto

Cuando hemos analizado la grave crisis de la educación superior española comprobamos que la gran mayoría de alumnos estaban matriculados por régimen libre, esto implicaba que no residían en Madrid y que se preparaban para los exámenes por su cuenta. Uno de los mayores problemas de la época era que el alojamiento universitario no era el más adecuado para el desarrollo intelectual de los estudiantes. Estos se alojaban en pensiones que lo único que les ofrecían era una buena comida y una cama, el resto del día lo pasaban haraganeando en la calle o en las tabernas. En otros países europeos como Inglaterra habían recuperado en el último tercio del siglo XIX la tradición medieval de construir residencias anejas a los complejos universitarios.⁸³ La Junta para la Ampliación de Estudios quiso emular en España este modelo británico y con ese fin se fundó, en 1910, la Residencia de Estudiantes.

⁸⁰ Pedro Álvarez Lázaro (dir.), *op. cit.*, p. 481

⁸¹ Raquel Vázquez Ramil, *op. cit.*, p. 108

⁸² *Ibidem*, p. 114

⁸³ *Ibidem*, pp. 92-93

La Residencia abrió sus puertas en octubre de ese año ocupando un pequeño hotel en la madrileña calle Fortuny. La elección de Madrid parece obvia por su condición de capital, por la centralidad administrativa que esta poseía y sobre todo porque allí se encontraba la Universidad Central, que como ya se ha señalado era la única que albergaba todas las facultades y la única capaz de otorgar títulos de doctorado. La dirección del centro recayó en la figura de Alberto Jiménez Fraud, discípulo de Giner de los Ríos. No me voy a detener en la acción renovadora y el éxito que tuvo la Residencia de Estudiantes, pues esto es de sobra conocido por todos. La residencia se erigió como centro de encuentro entre ciencias y artes, y uno de los mayores focos de difusión cultural en la España del primer tercio del siglo XX. Muchos de sus residentes han pasado a formar parte de nuestra historia más reciente, como Salvador Dalí, Federico García Lorca, Luis Buñuel o Pepín Bello.⁸⁴ Su rápido crecimiento hizo que pronto se quedase pequeño el hotelito de la calle Fortuny, de modo que la residencia fue acometiendo varias ampliaciones hasta que en 1913 se comenzaron a construir unos nuevos pabellones en los Altos del Hipódromo, gracias a la cesión de unos terrenos propiedad del Ministerio de Instrucción Pública. El éxito de la Residencia de Estudiantes pronto hizo pensar a la Junta y al propio Jiménez Fraud que quizás sería positivo abrir una residencia con las mismas características pero dedicada a la educación femenina. Esta nueva residencia se instalaría en los hotelitos que el grupo masculino dejó libres. Así fue como en 1915 inició su andadura el grupo femenino, la Residencia de Señoritas.

El alojamiento femenino estaba dirigido por María de Maeztu y Whitney.⁸⁵ De igual modo que el grupo masculino tenía como objetivo proporcionar a las estudiantes un ambiente confortable en el que desarrollar todas sus capacidades y formarlas tanto en el aspecto intelectual como en el aspecto moral. Pero además el centro femenino tenía una dificultad añadida porque las familias eran mucho más protectoras con las hijas que con los hijos.

⁸⁴ Isabel Pérez-Villanueva Tovas, *op. cit.*, pp. 141-147

⁸⁵ María de Maeztu estudió magisterio y se licenció en Filosofía y Letras. Estuvo viviendo una temporada en Alemania estudiando pedagogía gracias a una beca de la JAE. Tenía amistad con intelectuales influyentes de la época como su mentor Ortega y Gasset. Fue directora de la Residencia de Señoritas desde su creación hasta 1936 y además formó parte de la junta directiva del Instituto-Escuela. Además tuvo una intensa actividad internacional sobre todo en Estados Unidos lo que le ayudó para consolidar las relaciones con el International Institute for girls in Spain. Véase, Raquel Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España contemporánea...*, Madrid: Akal, 2012.

En el caso de los estudios fuera del hogar, las chicas habían de vencer la oposición paterna a perder la vigilancia constante y directa sobre ellas; era necesario contar con lugares seguros, muchos semiconventuales [...] en la Residencia de Señoritas se respiraba solo cultura, lo cual no era suficiente garantía para muchas familias.⁸⁶

Sin embargo y, a pesar de esto, la residencia abrió sus puertas y alojó en su primer año a treinta alumnas, la mayoría de ellas pertenecientes a la Escuela Superior del Magisterio pero también había estudiantes extranjeras que cursaban estudios de Lengua Española.⁸⁷ El crecimiento de la residencia fue igual de exitoso que el de su homónima masculina y en poco tiempo vio rebasada su capacidad de plazas. Para poder dar respuesta a toda esta demanda comenzó a colaborar estrechamente con otra institución dedicada a la educación de la mujer, el International Institute for Girls in Spain. El instituto ofrecía preparación para el ingreso en las Escuelas Normales y la posibilidad de realizar allí los tres últimos cursos del bachillerato. La relación de ambas instituciones fue muy fructífera, lo primero por la cooperación intelectual concretada en la labor docente desarrollada por algunas profesoras americanas en la residencia femenina, todas ellas procedentes de prestigiosas universidades. Y lo segundo por la colaboración material, pues el IIGS cedió a la JAE una de sus fincas, sita en la calle Fortuny 53, para el uso de la Residencia de Señoritas.

La Junta, que colaboraba esporádicamente con el instituto internacional desde 1912, supo ver y aprovechar una extraordinaria oportunidad de contar con excelentes edificios y profesorado cualificado para corroborar la obra de educación femenina iniciada en 1915.⁸⁸

La relación entre los dos centros fue esencial para el desarrollo del alojamiento español porque impulsó la educación de las mujeres con medios humanos y materiales muy importantes y, además, les otorgó a las alumnas una nueva manera de ver la vida.

El proyecto fue creciendo progresivamente, como lo demuestran los datos. Podemos dividir en tres etapas de vida de la residencia: 1915-1922, 1922-1928, 1928-1936. En la primera la residencia llegó a albergar a 130 alumnas, en la segunda la cifra aumentó hasta 167 y se le añadió el grupo de niñas anejo tutelado por el centro y, por último, en la tercera etapa se alcanzó la cifra de 250 residentes. La residencia contaba con diez hoteles con jardín todos en la zona de la Castellana.⁸⁹ En 1932 se inició la construcción de un nuevo pabellón que le permitiría acoger hasta 300 alumnas en el curso 1934-1935.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 286

⁸⁷ *Ibidem.*, p. 163

⁸⁸ *Ibidem.*, p. 166

⁸⁹ Para ampliar la información sobre el crecimiento de la residencia, véase *Mujeres y educación en la España contemporánea...*, pp. 187-199

El avance se notó también en los estudios elegidos por las residentes: en la primera etapa la mayoría eran estudiantes de Magisterio, Farmacia o cursos de cultura general; en la segunda etapa Farmacia sigue siendo una constante pero las alumnas de los cursos de cultura general tienden a desaparecer; es en la tercera etapa cuando el abanico de preferencias se amplía y más de la mitad de las residentes ya son universitarias.

Hay que hacer especial mención a los intercambios realizados entre la residencia y algunos *colleges* americanos, especialmente con el Smith College, pues muchas de sus profesoras estaban vinculadas de manera directa con el IIGS. Los intercambios comenzaron en el curso 1919-1920, las becadas recibían una cuantía para poder pagar su estancia allí y disfrutar de clases de conversación y de las materias que les interesasen. Las mismas condiciones disfrutaban las estudiantes americanas que venían a Madrid. El interés por este tipo de becas fue aumentando y otras instituciones americanas decidieron ofertarlas como es el caso de Bryn Mawr College.

La Junta costeaba el pasaje de ida y vuelta de las becarias españolas. La estancia corría a cargo de los *colleges* americanos, y las estudiantes podían obtener un suplemento dando clases de conversación. La precariedad de medios convertía la experiencia en aventura, pero las jóvenes que se arriesgaban a una experiencia tan singular en la época no dejaban de maravillarse ante todo lo que veían en Estados Unidos.⁹⁰

Este sistema de intercambios tuvo sus dificultades sobre todo derivadas de la falta de medios que la Junta tenía, debido a lo cual en muchos casos las becarias españolas tuvieron que sufrir algunas circunstancias desagradables.

Respecto a la organización interna la residencia organizaba clases de apoyo, cursos complementarios, excursiones, charlas, etc. Normalmente las clases y los cursos estaban destinados a apoyar a las muchachas en sus estudios universitarios, así por ejemplo en el caso de las alumnas de la Escuela Superior de Estudios del Magisterio recibían clases de filosofía y pedagogía impartidas por la propia María de Maeztu.⁹¹ Las clases de fisiología las daba Luis Calandre, las de literatura María Goyri, una de las primeras universitarias de España y, por ejemplo, las clases de idiomas estaban a cargo de profesoras nativas como Anna M. Thompson, perteneciente al IIGS. A partir de 1920, las charlas y las conferencias se enriquecen pues cuentan con la participación de afamados intelectuales, entre estas actividades predominan las lecturas poéticas, las veladas musicales y las disertaciones. Es en este tipo de actividades donde vemos la

⁹⁰ *Ibidem*, p. 222

⁹¹ *Ibidem*, p. 234

estrecha colaboración que existía entre ambas residencias. Entre los conferenciantes se pueden encontrar los nombres de Alberti, Salinas o García Lorca y también de exalumnas como Victoria Kent.⁹²

La organización administrativa fue variando con los años conforme la residencia iba adquiriendo más propiedades, aunque la dirección siempre estuvo en manos de María de Maeztu y como secretaria Eulalia Lapresta. Los precios eran económicos; inicialmente las residentes tenían que pagar entre 110,5 y 140, 5 pesetas, además debían proporcionar un equipo de ropa y aseo al principio de curso. Aquellas que disfrutaban de beca veían reducida su cuota a cambio de algunos servicios como la secretaría, la biblioteca o la ayuda en el Grupo de Niñas.⁹³ Si observamos la trayectoria general de los gastos de la residencia veremos que ésta pudo gestionarse de manera autónoma y solvente la mayor parte del tiempo, si bien es cierto que las cuotas tuvieron que sufrir modificaciones al alza, que llegaron a alcanzar las 180-210 pesetas. Las cuotas siempre fueron inferiores al grupo masculino. Ambos centros estaban destinados a la clase media, a los hijos de funcionarios y de la burguesía de provincias. Hasta la II República no veremos un cambio en las estructuras educativas que permita el acceso de las clases mayoritarias a la educación.⁹⁴

Por último me gustaría reseñar la relación que tenía la Residencia de Señoritas con otros centros dependientes de la Junta para la Ampliación de Estudios, especialmente con el Instituto-Escuela. María de Maeztu era la directora de la sección elemental de dicho centro, por este motivo muchas veces las candidatas a aspirantes de profesor auxiliar eran o habían sido residentes. Para elegir al profesorado auxiliar se tenía muy en cuenta las aptitudes pedagógicas de las residentes para desenvolverse con los alumnos. Sin duda convivir con María y conocerla, pedagógicamente hablando, jugaba a favor de las alumnas de la residencia para presentarse a los puestos.⁹⁵

2.2.3. Situación de la educación de la mujer aragonesa

Antes de pasar a analizar la pedagogía de María Sánchez Arbós me gustaría reflexionar brevemente sobre la situación de la educación femenina en Aragón. En el último tercio del siglo XIX comenzó a surgir cierta preocupación por el papel de la

⁹² *Ibidem*, p. 243

⁹³ *Ibidem*, p. 280

⁹⁴ *Ibidem*, p. 284

⁹⁵ *Ibidem*, p. 293

mujer en la sociedad, lo que implicaba pensar en su educación y en sus posibles salidas profesionales. Pero no nos llevemos a engaño pues, como ya se ha señalado, la visión que se tenía del papel de la mujer en la sociedad era poco más que la de madre y esposa. Sin embargo, esto no impidió que se desarrollasen iniciativas públicas y privadas que quisieran mejorar el nivel educativo de las mujeres.⁹⁶

Una de estas iniciativas fue la Escuela para la Mujer de Zaragoza inaugurada en 1898. Esta escuela provincial fue fruto de la difusión de las ideas institucionistas que llegaban desde Madrid. Sus objetivos eran la mejora en la situación económica de las familias, la elevación cultural de los ciudadanos y la dignificación de la mujer. La iniciativa fue impulsada por el Ayuntamiento que en aquel momento estaba liderada por políticos liberales.⁹⁷ La escuela estableció dos secciones que ofrecían materias distintas: la primera estaba destinada a la economía familiar y contaba con asignaturas como corte y confección o cocina; la segunda estaba más enfocada al trabajo fuera del hogar, estudiaban cálculo, nociones de derecho mercantil, caligrafía, francés, etc. Los estudios tenían una duración de tres años, estaban destinados sobre todo a las chicas de clase media que tras este periodo tendrían mucho más fácil la búsqueda de un trabajo. La matrícula de las alumnas era gratuita y había un número limitado de plazas, con ratios fijadas en no más de sesenta alumnas. Además todas debían acreditar su previa asistencia a la escuela primaria para garantizar así que poseían unos conocimientos mínimos. La instrucción de las muchachas quedó a cargo de maestras que fueron elegidas por oposición.⁹⁸ Tras el primer año de matrícula se puede observar que tuvo mucho más éxito la primera de las secciones pues las mujeres mostraron mucho más interés por el dibujo y la costura que por el cálculo. Aun así la iniciativa fue un éxito y se superaron con creces las expectativas que el ayuntamiento había puesto en el centro. Sin embargo el proyecto solo estuvo vigente un curso, pues la falta de presupuesto hizo que no se reanudase en 1899.

Con el siglo XX llegó la modernización pedagógica a Aragón, este fenómeno ha sido estudiado desde dos perspectivas: por un lado los cambios originados en la vida social y por otro los propios hechos que constituyen la modernización pedagógica en sí. En la primera década del siglo pasado la enseñanza primaria experimentó un impulso,

⁹⁶ Enrique Bernad Royo, "La instrucción de la mujer a finales del siglo XIX. La Escuela para la Mujer de Zaragoza (1898)", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, No. 2, 1983, p. 238

⁹⁷ *Ibidem*, p. 241

⁹⁸ *Ibidem*, p. 242

pues se amplió el currículo y se modificaron los contenidos sustancialmente, se impartían sin distinción de género exceptuando la enseñanza de labores que seguía siendo únicamente para niñas. Estos cambios serían imperceptibles si no iban acompañados de la mejora en la formación del profesorado. El plan de estudios de 1903 introdujo una modificación en la formación de las maestras; estipulaba que para la obtención del título de maestra elemental y superior había que cursar cuatro años, dos para cada nivel. Además introdujo la condición de que el profesorado de las normales de maestras debía pasar a ser femenino; por primera vez las mujeres iban a regir las Escuelas Normales desde el aspecto instructivo.⁹⁹ Esto se complementa con el cambio que se dio tras las primeras promociones salidas de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Se notó considerablemente el cambio en los contenidos, en la metodología y en la dinamización de los centros. Cabe destacar que desde un punto de vista individual algunas maestras tomaron iniciativas que traspasaban las fronteras del aula, alguna publicación, se organizaron asociaciones de maestros e incluso se dio alguna intervención en congresos pedagógicos. No obstante no podemos fijarnos solamente en la modernización teniendo en cuenta las reformas de las escuelas normales porque los centros femeninos siempre estuvieron muy controlados ideológicamente.

Uno de los cambios más significativos fue la apertura de las enseñanzas superiores a las mujeres. El acceso al bachiller y la universidad de las mujeres supuso el cambio más decisivo, su determinación y su empeño para sacar adelante los estudios con excelentes resultados académicos fueron haciendo mella en las mentalidades de aquellos que dudaban de sus capacidades para el estudio y el trabajo fuera del hogar. En Aragón los porcentajes de alumnas matriculadas en ambos niveles fueron muy altos comparados con el resto del país, rozando el 30% en el caso del bachillerato y el 10% en el caso de la universidad (porcentajes correspondientes a la década de los años 30).¹⁰⁰

| | Bachillerato | Alumnas % | Universidad | Alumnas % |
|--|---------------------|------------------|--------------------|------------------|
| 1914-1915 | 58 | 2'9% | 2 | 0'22% |
| 1920-1921 | 127 | 5'6% | 15 | 1'26% |
| 1932-1933 | 1196 | 23'33% | 186 | 7'56% |
| Fuente: VV.AA., <i>op. cit.</i> , pp. 184-185 | | | | |

⁹⁹ VV.AA., *Educación y modernización en Aragón en el siglo XX*, Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón, Facultad de Educación de Zaragoza, 2004, pp. 176-177

¹⁰⁰ *Ibidem*, pp. 184-185

Estos cambios provocaron reacciones contrarias en el conjunto de la sociedad, sin embargo, las opiniones eran unánimes en torno a la erradicación del analfabetismo femenino. Algunas mujeres incluso fueron más allá y comenzaron a participar en viajes de estudios y excursiones, e incluso asistieron a los cursos de verano organizados por la EVA (Escuela de Verano de Aragón) sita en Jaca. Esta apertura hacia nuevos horizontes culturales se podía complementar con las estancias en el extranjero patrocinadas por la JAE. Sin embargo, pocas fueron las mujeres aragonesas que se beneficiaron de sus becas.

Con la llegada de la II República la modernización pedagógica estaba amparada por la legislación, en consecuencia las posibilidades para maestros y maestras se ampliaron notablemente. Destaca el *Decreto de 9 de junio de 1931* que reformaba el Plan de Estudios vigente; de ahí derivó el llamado Plan Profesional que conllevó una reforma profunda,

Las posibilidades que se brindaban a las aspirantes a maestras, y de igual modo a los maestros, eran muy superiores a lo que había existido hasta ese momento. La selección de los centros para realizar las prácticas escolares era justificada por su infraestructura, organización, disponibilidad de material escolar, mejores condiciones para servir de modelo. Tres años de formación en las Escuelas Normales del Magisterio primario en Aragón y un curso escolar de prácticas en Grupos escolares constituían una garantía para la adquisición de una teoría y práctica que forzosamente debía redundar y ejercer un efecto multiplicador sobre la enseñanza de niñas.¹⁰¹

Además la II República favoreció la emancipación de la mujer en otros aspectos. Las mujeres comenzaron a tener más injerencia en la vida pública; se abrieron las puertas para su participación, se les concedió el derecho a voto y algunas llegaron a formar parte de las listas electorales.

En definitiva podemos concluir que la mujer en Aragón se fue incorporando a un proceso de modernización pedagógica durante el siglo XX, a pesar de las trabas legislativas que encontró en algunos momentos. Este proceso estuvo marcado por diversos acontecimientos: el pleno acceso a todos los niveles educativos, la oferta laboral que se amplió gracias a estos estudios y la incipiente emancipación que se experimentó en el estilo de vida.¹⁰² Por desgracia este proceso se vio abruptamente interrumpido por el estallido de la Guerra Civil española, del mismo modo que todos los proyectos referenciados anteriormente en este trabajo. La guerra trajo consigo una brutal

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 189

¹⁰² *Ibidem*, p. 195

represión y depuración del magisterio que cortó de raíz cualquier viso de modernización en el ámbito pedagógico.

MARÍA SÁNCHEZ ARBÓS

1. La cotidianidad de lo excepcional: biografía de una maestra

María Sánchez Arbós, natural de Huesca, fue la maestra aragonesa que más cerca estuvo del ambiente intelectual y cultural promovido por la Institución Libre de Enseñanza. Durante su formación y su posterior carrera como docente colaboró estrechamente con ellos y contribuyó activamente en muchas de las iniciativas que emprendieron para cambiar el panorama educativo de principios del pasado siglo. Nació en 1889 en el seno de una familia de la burguesía acomodada de la ciudad; su padre, Manuel Sánchez Montresuc fue concejal del Ayuntamiento de Huesca hasta 1885 cuando fue elegido diputado provincial, y en 1899 ganó la plaza de Secretario del Ayuntamiento. Su infancia estuvo marcada por la distancia con sus padres, sobre todo con su madre, Paciencia Arbós Campaña. Sin embargo, fue una niña feliz, encontró refugio en el cariño de su niñera y sus hermanos pequeños, creció en un ambiente en el que la naturaleza tenía un espacio privilegiado, y desde muy jovencita, destacó en el colegio por su buena disposición para el estudio.¹⁰³ Años más tarde cuando regresó a la ciudad que la vio nacer todo en ella le traía buenos recuerdos:

Todo en esta ciudad me es conocido. En este instituto hice mi bachillerato; por estos paseos me divertí todo lo que se puede divertir un niño; en este pequeño río me mojé muchas veces, y a estas ermitas de alrededor subíamos en las fiestas populares... [...] ¹⁰⁴

A la edad de catorce años ingresó en la Escuela Normal de Huesca ubicada en el convento de Santa Rosa. Allí solamente podían formarse maestras elementales, así que tuvo que trasladarse a Zaragoza a cursar los dos últimos años para poder ser maestra superior¹⁰⁵. Con los estudios de magisterio finalizados le llegó su primera oportunidad como maestra en una escuela unitaria¹⁰⁶ de párvulos en Alfajarín, provincia de Zaragoza. Sin duda alguna esta fue una prueba muy importante en su vida pues tuvo que enfrentarse, sin ninguna experiencia previa, a la educación de un grupo de niños de diversas edades. Allí estuvo dos cursos, pero su trabajo en esta pequeña escuela no la

¹⁰³ María Sánchez Arbós, *Mi diario*, Zaragoza: Caja de ahorros de la Inmaculada, Departamento de Educación y Cultura, D.L., 1999, p. 14

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 93

¹⁰⁵ En este momento ya estaba en vigor el plan de estudios de 1903 comentado en el apartado anterior.

¹⁰⁶ Una escuela unitaria es un centro que tiene un número reducido de alumnos de distintas edades, abarcan desde primero de infantil hasta sexto de primaria, suelen estar localizadas en el ambiente rural, sobre todo en los pueblos más pequeños.

llegaba a satisfacer del todo, por lo que decidió trasladarse a Madrid para presentarse a las oposiciones, era 1912.

Pensé entonces en hacer oposiciones a escuelas del Estado. ¡Oh, el deseo de tener una escuela mía y niñas a quienes enseñar...! Se anunciaron plazas vacantes en dos Rectorados a la vez: Valencia y Madrid. [...] pero el número de plazas vacantes era más numeroso en el Rectorado de Madrid, y como yo desconfiaba de mi valimiento y no tenía en mi favor más apoyo que mi vocación, preferí hacer las oposiciones en Madrid [...]¹⁰⁷

Recién llegada a Madrid se instaló en casa de unos tíos abuelos, y al día siguiente comenzaron las oposiciones. Se presentaron cerca de trescientas opositoras para treinta y seis plazas. Más de la mitad no pasaron a la segunda prueba porque éstas tenían carácter eliminatorio. En abril de 1913 salieron publicados los nombramientos, asombrada comprobó que había obtenido una plaza y como su puntuación era buena pudo elegir el destino: La Granja o Real Sitio de San Idelfonso.¹⁰⁸ En este momento comenzó su aventura en Madrid, una ciudad que le descubriría una nueva realidad.

El día 11 de abril tomó posesión de su escuela. La casualidad quiso que ese mismo día estuviese don Francisco Giner de los Ríos allí disfrutando con los niños de la ILE de una de las excursiones que ellos realizaban.¹⁰⁹ Esta escuela era diferente de la de Alfajarín, era una escuela graduada en la que a María le asignaron la segunda sección con treintaiocho niñas entre los nueve y los doce años.¹¹⁰ La directora era mayor que ella y de talante serio. Fue con ella con quien tuvo sus primeros desencuentros educativos, porque no compartían las mismas directrices pedagógicas.

El paisaje de La Granja en mayo de aquel año era espléndido. [...] Pensamos ellas (las alumnas) y yo que era mejor dar la clase en una de tantas praderas alrededor, y sin más consultas ni cavilaciones puse a las niñas en fila para salir al campo con ellas. Al abrir la puerta de salida, me sorprendió la serie figura de la Directora que daba orden de que todo el mundo volviera a su sitio, ya que ella no consideraba aquello pedagógico ni había ido consultada.¹¹¹

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 58

¹⁰⁸ Isabel Sancho García, *Vida de María Sánchez Arbós*, Madrid: Eila, 2011, p. 29

¹⁰⁹ Víctor Juan Borroy, "María Sánchez Arbós: una maestra en la edad de oro de la pedagogía", *Rolde. Revista de Cultura Aragonesa*, No. 89, 1999, recurso electrónico en línea http://www.unizar.es/cce/vjuan/maria_sanchez_arbos.htm Consultado el 16 de noviembre de 2016.

¹¹⁰ La escuela graduada es un modelo de escuela surgido en Estados Unidos e implantado en España a principios del siglo XX. Consiste en clasificar a los niños por grupos en función de su edad, sus capacidades y el nivel de conocimientos. Estos grupos son asignados a un maestro cada uno, éste se encarga de su supervisión y de llevar a cabo el programa. A su vez hay un maestro director que supervisa a los demás y se encarga, por lo general, de la última sección, la de los alumnos más mayores. Para más información véase, Pedro Álvarez Lázaro (ed.), *Cien años de educación...*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2001, pp. 363-389

¹¹¹ María Sánchez Arbós, *op. cit.*, pp. 59-60

Esa no era la idea de escuela que tenía ella, así que decidió que debía iniciar el camino hacia otro centro. Para ello necesitaba más formación así que decidió matricularse en la Universidad para cursar estudios de Filosofía y Letras. Compaginaba sus estudios con el trabajo en La Granja. Logró aprobar varias asignaturas sin ayuda de nadie, algunas como Psicología y Literatura, pero para griego y árabe necesitaba ayuda, por eso decidió ir a Madrid en el curso 1915-1916. Allí se encontró con una compañera de la Escuela Normal de Zaragoza, Rosa Roig, con la que compartió las frustraciones que continuamente experimentaba en la escolita de La Granja y sus ganas de iniciar un nuevo camino. Era una sensación que Rosa conocía bien pues había dejado su plaza de maestra para ingresar en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.¹¹² De la mano de Rosa descubrió el universo institucionista esa misma tarde,

Me llevó al Museo Pedagógico [...] y asistí con ella a una conferencia del señor Cossío sobre “El maestro, la escuela y el material de enseñanza”, que borró todos mis pesares y me dio fundamento y ánimos suficientes para conquistar la Escuela con que yo soñaba.¹¹³

En esa conferencia Cossío defendía la importancia del juego en el desarrollo de los niños, la necesidad de innovar en los materiales de enseñanza, puso énfasis en la buena y completa formación del profesorado, ideas con las que María comulgaba al cien por cien. Desde ese momento supo que ese ambiente era el que le iba ayudar a lograr sus objetivos. Así pues en junio de 1916 tomó la difícil decisión de abandonar su plaza en la escuela de La Granja e ingresó en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.¹¹⁴

Formó parte de la octava promoción de la escuela, e iba compaginando estos cursos con sus estudios de Filosofía y Letras en los que destacaba notablemente, tanto que Ramón Menéndez Pidal le ofreció trabajos para colaborar con él. Por su brillante currículum y por su dedicación, Magdalena Santiago Fuentes, una de sus profesoras en la escuela, la propuso para recibir media beca en la Residencia de Señoritas dirigida por María de Maeztu. Su estancia en la residencia fue determinante pues allí creció intelectualmente y culturalmente, en buena parte gracias a las clases de literatura impartidas por María Goyri;

¹¹² Víctor Juan Borroy, *op. cit.*, recurso electrónico en línea http://www.unizar.es/cce/vjuan/maria_sanchez_arbos.htm Consultado el 17 de noviembre de 2016.

¹¹³ María Sanchez Arbós, *op. cit.*, p. 60

¹¹⁴ Isabel Sancho García, *op. cit.*, p. 34

Por la tarde preparo mis clases y asisto a la de Literatura que da en la Residencia doña María Goyri. En esta clase, que me encanta, adquiero una precisión y un criterio recto que me sirven mucho.¹¹⁵

Pero también fue durante su estancia en la residencia cuando su futuro docente comenzó a encauzarse.¹¹⁶ En 1918, María de Maeztu la propuso a la Junta para la Ampliación de Estudios para realizar prácticas docentes en el recién inaugurado Instituto-Escuela.

Ella me propuso a la Junta para Ampliación de Estudios [...] entonces ya no desconocía yo los problemas propios de la enseñanza [...] había leído y estudiado a los principales maestros de la Educación; había visitado las clases de la Institución Libre de Enseñanza, donde me recreaba contemplando el respeto y la consideración que allí se prodigaban a los niños, y estaba dispuesta a ver y resolver todos los problemas de aquella escuela con que yo seguía soñando.¹¹⁷

Fue durante su estancia como profesora auxiliar en el Instituto-Escuela donde comenzó a escribir su diario profesional. Allí se sentía a gusto, experimentó con nuevas metodologías, aplicaba la pedagogía activa y hacía a sus alumnos partícipes del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el Instituto-Escuela María conoció al que sería su marido, Manuel Ontañón y Valiente (1891-1960). Manuel era hijo de José Ontañón, profesor de la Institución Libre de Enseñanza y asiduo colaborador en las páginas del *BILE*, y Teófila Valiente. Desde pequeño, y como parece lógico, estudió en la Institución Libre de Enseñanza junto con sus hermanos mayores. Las lecciones que más impacto causaron en el joven Manuel fueron las de Romualdo Lozano Cuevas, que atrajeron a Manuel hacia las ciencias físicas como carrera universitaria. La licenciatura nunca le alejó de las actividades relacionadas con la ILE por eso seguía participando en las excursiones, colonias de verano y en el Instituto-Escuela, donde conoció a María.¹¹⁸ María encontró en él al compañero de vida perfecto, hombre de vasta cultura y volcado por completo en su familia, por la que optó perder importantes oportunidades profesionales como una beca de la JAE en Polonia.¹¹⁹ Se casaron en 1920, poco antes de que a María la nombraran profesora de la Escuela Normal de La Laguna en el archipiélago canario. El nombramiento se conoció el 20 de mayo de ese mismo año y María lo recibió sin

¹¹⁵ María Sánchez Arbós, *op. cit.*, p. 63

¹¹⁶ Víctor Juan Borroy, *op. cit.*, recurso electrónico en línea http://www.unizar.es/cce/vjuan/maria_sanchez_arbos.htm Consultado en línea el 17 de noviembre de 2016.

¹¹⁷ María Sánchez Arbós, *op. cit.*, p. 61

¹¹⁸ Antonio Jiménez Landi, *La Institución Libre de Enseñanza...*, Madrid: Editorial Complutense, 1996, p. 492

¹¹⁹ Isabel Sancho García, *op. cit.*, p. 39

demasiado entusiasmo, pues no quería abandonar su interesante labor en el Instituto-Escuela,

Acaban de darme la noticia desde la Escuela Superior de que he sido nombrada profesora de Historia en la Escuela Normal de La Laguna (Tenerife). No me ha producido ninguna ilusión. He vuelto a la clase como avergonzada de cambiar mi labor.¹²⁰

Llegaron a Tenerife en septiembre de ese mismo año. Desde el primer momento, María apreció las carencias que asolaban el centro, mucho más acusadas que las de las normales peninsulares. Quizás la más grave era la falta de profesorado fijo. La escuela se nutría de mucho profesorado itinerante, hecho que impedía el desarrollo de un continuado trabajo en equipo y que dificultaba enormemente la organización interna del centro. Ella creía necesario formar profesorado autóctono que pudiera desempeñar una buena labor docente. Además este profesorado no tendría tantas carencias a nivel afectivo como las que podían tener ellos, que echaban mucho de menos a la familia.¹²¹

En un primer momento se encargó de la docencia de la asignatura de Historia pero no se sentía cómoda. Consideraba que no podía innovar de igual manera que en otras materias. Por este motivo pasó a impartir las clases de Lengua y Literatura donde se podía permitir llevar a la práctica sus ideas. Dos cursos más tarde empezó a impartir la asignatura de Pedagogía, sus ideas transmitían lo aprendido en la ILE, defendía un aprendizaje abierto y flexible, ideas que todavía estaban muy lejos de las aulas de las escuelas normales. También se tomó muy en serio la tarea de suplir de manera parcial las carencias materiales del centro aportando libros, apuntes que había traído de sus vacaciones en la capital. Sin embargo, tenía la sensación de que todos sus esfuerzos resultaban infructuosos, sobre todo cuando observaba la actitud mostrada por el alumnado.

En la cara de los alumnos leo que tampoco les entusiasma a ellos que volvamos a encontrarnos para trabajar; me saludan afectuosos por la calle, pero en la clase creo que me miran como enemigo y no comprenden el interés que me tomo por enseñarles. No llegan a seis las alumnas que verdaderamente aprecian el esfuerzo del profesor. Son aquellas que necesitan abrirse camino en la vida para ganar el pan, las únicas que se esfuerzan un poco que desean que la labor de este año supere la del otro.¹²²

Muchas de ellas solamente cursaban estudios de magisterio para ampliar la formación adquirida en la enseñanza secundaria, y no para emprender una vida laboral activa, esto

¹²⁰ María Sánchez Arbós, *op. cit.*, p. 78

¹²¹ Teresa González Pérez, “Educación y fronteras. María Sánchez Arbós y su lucha por la renovación pedagógica en Canarias (1920-1925)”, *Revista de educación*, No .356, 2011, pp. 437-438

¹²² María Sánchez Arbós, *op. cit.*, p. 85

hacía que acudiesen a clase más desmotivadas. A pesar de los grandes esfuerzos que hacía para que tomaran interés, por ejemplo ponía en marcha clases prácticas para las que llevaba grupitos de niñas al aula, animaba a la lectura de revistas pedagógicas, prescindía de los libros de texto para dinamizar las lecciones, etc. Todas eran iniciativas que pretendían reactivar la pasividad de las alumnas.¹²³

Entre 1922 y 1924 también fue profesora del Instituto de Bachillerato donde impartía clases de Lengua y Literatura. Su capacidad para desempeñar esta labor estaba fuera de toda duda, sin embargo, ella seguía sintiendo añoranza por sus niños de primaria. Las metodologías empleadas en el instituto no distaban demasiado de las de la Escuela Normal, rechazaba el aprendizaje memorístico e impulsaba la implicación de los alumnos que también presentaban grandes carencias; carencias que le llevaron a adaptar el programa en cuanto tuvo ocasión. Estos aires renovadores tropezaron con el tradicional ambiente de la educación insular. María tuvo fuertes desavenencias con el director del centro lo que motivó su cese como profesora de enseñanza secundaria.¹²⁴

En 1925 le asignaron una vacante que había quedado libre en la Escuela Normal de Huesca. De nuevo iba a volver a su ciudad natal. En el tiempo que discurrió entre su marcha de la normal de La Laguna y su toma de posesión en Huesca la familia residió unos meses en Madrid. Por aquel entonces ya tenían tres hijos y estaban esperando el cuarto. La llegada con el curso comenzado no la satisfizo pero en realidad nada que no fuese la escuela primaria lo hacía. En Huesca tenía a su cargo mayor número de alumnas, ya que se encargaba de los cuatro cursos. El nivel de matrícula era mucho más elevado que en Tenerife lo que planteaba algunos problemas a la hora de llevar a cabo la tarea docente pues las ratios eran muy abultadas. La escuela estaba mejor equipada que la de Tenerife; además tenía aneja una escuelita donde las alumnas podían hacer prácticas. Pero estas leves mejoras no levantaban su ánimo. No realizaba su trabajo con total agrado, por lo que en octubre de 1927 decidió iniciar gestiones para abandonar las labores en las Escuelas Normales.

Una idea que sin cesar me bulle en mi cabeza, acabará por ganar la partida. Tal idea es abandonar las Escuelas Normales para volver a trabajar en las escuelas primarias. [...] Tengo noticias de que hay muchas vacantes en los grupos escolares de Madrid y de que el Consejo de Educación quiere

¹²³ Teresa González Pérez, *op. cit.*, pp. 440-442

¹²⁴ *Ibidem*, pp. 445-449

cubrir las por oposición. Me parece que voy a tardar poco tiempo en abandonar esta labor que se me vuelve ingrata.¹²⁵

Sin embargo, es necesario mencionar que lo único que la desanimaba de estar en Huesca era su labor docente pues allí no sentía la falta afectiva que sí sintió en Tenerife. En Huesca, estuvo arropada por familiares y amigos, como por ejemplo Ramón Acín y su esposa a quienes visitaban con frecuencia.¹²⁶

Se trasladaron a Madrid donde ella volvió a impartir clases de manera puntual en el Instituto-Escuela, aunque esta vez en la sección de secundaria. Esto fue posible gracias a la ayuda de María Goyri y María de Maeztu que le ofrecieron hacerse cargo de la Sección de Letras. A comienzos del curso 1929-1930 se presentaron algunos problemas para que María continuase con su labor en el Instituto-Escuela, pero las oposiciones ya habían dado comienzo y ella había superado con éxito el primer ejercicio. En febrero de 1930 tomó posesión de una vacante en el Grupo Escolar “Menéndez Pelayo”, allí se hizo cargo de cincuenta y dos niñas que tenían un importante desfase curricular.

El trabajo me ha parecido maravilloso; gozar de estas niñas retrasadas, tratar de subsanar su retraso, llegar a conseguirlo y con ello hacerlas felices. Éste si es el programa íntimo que llevo conmigo. Por esto disfruto sobre todo en la escuela primaria, lo más fundamental de la enseñanza; por ella se pasa en la edad decisiva en que hay que elegir oficio o carrera que nos dure toda la vida.¹²⁷

En este mismo centro también se hizo cargo de la sección preparatoria para el Bachillerato.

Tras la proclamación de la República le llegó su gran oportunidad y colaboró con el Ministerio de Instrucción Pública para elaborar un plan de organización para los nuevos grupos escolares que se estaban construyendo. En 1933 aprobó las oposiciones para encargarse de la dirección de uno de estos centros. Eligió el Grupo Escolar “Francisco Giner” situado en la Dehesa de la Villa. En este nuevo puesto se enfrentó al mayor reto de carácter profesional de su vida, la dirección de un centro, con profesorado interino, con dificultades presupuestarias, con deficiencias materiales, con diferentes formas de pensar, etc. Pero ella tomó el reto con gran ilusión, el 14 de abril de 1933 se inauguraba el centro,

¹²⁵ María Sánchez Arbós, *op. cit.*, p. 96

¹²⁶ Víctor Juan Borroy, *op. cit.*, recurso electrónico en línea http://www.unizar.es/cce/vjuan/maria_sanchez_arbos.htm Consultado el 17 de noviembre de 2016.

¹²⁷ María Sánchez Arbós, *op. cit.*, p. 106

Esta mañana se inauguró el Grupo “Francisco Giner”: a las 9 se dio entrada a los 648 niños que, por orden de la Tenencia de Alcaldía de nuestro distrito, se habían matriculado. Se pasó lista a los 348 niños y 300 niñas que habían de ser repartidos en las doce secciones en que entonces estaba distribuido este nuevo Grupo. [...] Después de los discursos de rigor, me permití recordar las dulces palabras del gran poeta Antonio Machado, palabras que puso en boca del maestro sencillo bajo cuya advocación estamos:

Sed buenos y no más

*Sed lo que he sido para vosotros: alma [...]*¹²⁸

Puso todas sus fuerzas al servicio de la escuela para que ésta saliese adelante, pero no lo podía hacer todo ella sola, muchas veces necesitaba mayor rendimiento e implicación por parte de los maestros. Y también necesitó la implicación de los padres, vivía como victorias personales su asistencia a las reuniones y su colaboración en cualquier aspecto de la escuela. Otro de los aspectos que la preocupaban sobre manera eran las condiciones vitales de los niños. Por eso iniciaba campañas de recolección de ropa de segunda mano para repartirlas entre los más necesitados. En general el funcionamiento del centro era bueno: la coeducación estaba implantada en las doce secciones y no había presentado problema alguno, se llevaron a cabo iniciativas como clases extra de corte para las niñas y carpintería para los niños, la Asociación de Padres colaboraba activamente en la adquisición de nuevo material, los maestros hacían su trabajo aunque no todos de la manera que la directora quería e incluso se llegó a poner en marcha el pabellón de duchas y la cantina. Sin embargo, el centro experimentó ciertas dificultades: sufrió varios asaltos, tardó mucho en recibir una consignación para calefacción lo que aumentó el absentismo escolar: pero quizás el mayor problema fue la gran cantidad de niños que se quedaban sin escolarizar cada año.

Ya están viniendo desde fin de agosto, las pobres madres a pedir plaza para sus hijos. Hay más aspirantes que niños admitidos. Si se desdoblase la Escuela, como propuse, estaría resuelto este problema, pero ni contestación hemos recibido.¹²⁹

Para resolverlo María propuso desdoblar la escuela, es decir, hacer dos turnos con jornada continua, unos niños por la mañana y otros por la tarde, proyecto finalmente denegado.

Las circunstancias escolares se complicaban con las diferentes coyunturas políticas, por ejemplo el ambiente electoral de febrero de 1936 alteró la tarea escolar, los niños estaban inquietos preguntando, los padres tenían los ánimos caldeados y los maestros no

¹²⁸ *Ibidem*, pp. 114-115

¹²⁹ *Ibidem*, p. 129

sabían muchas veces qué contestar. Ya en la primavera de ese mismo año, María se lamentaba de la situación política que estaban viviendo, pues varios colegios católicos cercanos al grupo escolar fueron pasto de las llamas,

Está ardiendo un colegio católico que hay un poco más allá de la escuela. Un colegio que, malo o bueno, albergaba a unos 400 niños; más allá ha ardido otro donde se cobijaban 200. Más niños en la calle; más agudo el problema de los niños sin escuela; cientos de niños de la barriada vagando por la calle.¹³⁰

El estallido de la guerra sorprendió a la familia de María separada; su marido se encontraba con un grupo de niños en unas colonias escolares en Cantabria, sus hijos estaban en una finca de la familia Cossío situada en A Coruña, y María estaba trabajando al frente del Internado de Las Mercedes ayudando a las niñas que allí vivían. No tardaron en poder reunirse todos de nuevo en Madrid. La guerra le arrebató a María su escuela, pues a pesar de que el curso comenzó en septiembre de 1936, los bombardeos sobre Madrid terminaron por afectar la estructura del edificio y hubo que desalojarlo.

Mi escuela -¡qué dolor!- tengo que abandonarla. Ayer cayó en uno de los torreones el primer disparo de cañón. No fue en hora de clase, afortunadamente, pero he recibido orden de dejarla.¹³¹

En los días posteriores la escuela fue ocupada militarmente, primero por la Columna Durruti y, posteriormente, por un grupo de soldados de la provincia de Murcia. Durante este tiempo acudió puntualmente a visitar su escuela y a salvar material, pero en diciembre se le retiró el pase militar dejando así el edificio a merced de los desastres de la guerra.¹³² María fue trasladada a un pequeño local en el madrileño barrio de Chamberí donde continuó dando clase a muchos niños de su barriada, pero en el verano de 1938 recibió orden de trasladarse a Valencia a realizar servicios de inspección. Aunque como bien refleja ella en su diario el trabajo era inútil en ambas partes, durante estos traslados la familia permaneció unida.

Con el final de la guerra llegó lo peor, la represión fue especialmente dura con el magisterio republicano. La República había hecho una apuesta fuerte por una educación pública, gratuita, laica en la que hombres y mujeres se educaran en igualdad de condiciones. Para ello había necesitado tener profesores comprometidos con la causa y entregados a su profesión en cuerpo y alma. El nuevo régimen, por el contrario, se

¹³⁰ *Ibidem*, pp. 163-164

¹³¹ *Ibidem*, pp. 169-170

¹³² Víctor Juan Borroy, *op. cit.*, recurso electrónico en línea http://www.unizar.es/cce/vjuan/maria_sanchez_arbos.htm Consultado el 18 de noviembre de 2016.

esmeró en eliminar cualquier rastro de progreso cultural, de laicismo, de nuevos modelos educativos mediante la imposición del tradicionalismo y el nacional-catolicismo. María, por su relevancia y el ambiente del que formaba parte, no escapó de la represión y acabó siendo encarcelada en la madrileña cárcel de Ventas durante tres meses de septiembre a diciembre de 1939, casualidades de la vida que la directora de la prisión en aquel momento era una antigua alumna suya de la Escuela Normal de Huesca.¹³³ En 1941 fue absuelta por el Tribunal Militar de Urgencia pero la expulsaron del magisterio. En ese momento, con cinco hijos y sin posibilidad de trabajar como maestra, la situación era muy complicada.

[...] tuvimos que ponernos a trabajar donde pudimos, para llevar a cabo la empresa de sacar adelante a nuestros cinco hijos. No vacilamos en aceptar cuánto nos tocó en suerte, aunque nuestra decisión fue no mendigar favores.¹³⁴

Comenzó dando clases particulares a algunos hijos de familias aristocráticas de Madrid, destino que tuvieron que aceptar muchos maestros republicanos que se habían librado de la muerte. Así pues preparaba a los niños para comenzar el Bachillerato, pero no enseñaba de la misma forma. Con estos niños ya no había una labor social que emprender, tampoco empatía, el profesor era un empleado del hogar más. En 1943 entró a trabajar en un colegio privado de la capital en el que no estuvo mucho tiempo, los dos cursos siguientes pasó a trabajar en otro centro dirigido por exalumnas suyas, pero ninguno de los dos se asemejaba a su antigua escuela, ni en el fondo ni en la forma.

No tiene comparación con el otro, pero está bien distante de mi escuelita querida. Los niños de este colegio son todos de familias acomodadas. Miran al colegio como resorte para realizar sus estudios. Si se interesan por algo, es por alcanzar buenas notas al final de cada mes, notas que se premian con ir al cine o de excursión a la sierra, o con un viaje al extranjero.¹³⁵

No fue hasta el curso 1946-1947 cuando volvió a encontrar algo de ilusión por desempeñar su profesión pues comenzó a trabajar en el Instituto Británico preparando a un grupo de niños, dieciséis alumnos, para su ingreso en el Bachillerato. Con estos niños se sintió de nuevo a gusto, volvió a retomar su ilusión por educar porque se estableció entre ellos una relación de respeto mutuo, confianza y cariño. En este centro recordó sus años en el Instituto-Escuela. Así pasaron los años compaginando las clases particulares con los trabajos por horas en varias escuelas, hasta que en julio de 1952,

¹³³ Ignacio Martínez de Pisón, "Historia de dos maestras", *El País*, 2005, recurso electrónico en línea en http://elpais.com/diario/2005/09/18/eps/1127024809_850215.html Consultado el 18 de noviembre de 2016.

¹³⁴ María Sánchez Arbós, *op. cit.*, p. 172

¹³⁵ *Ibidem*, p. 173

gracias a la intervención del padre de uno de sus alumnos fue rehabilitada en el Escalafón de Maestros Nacionales.¹³⁶ Tardaron mucho en asignarle un destino, pero finalmente le otorgaron la escuela de Daganzo, un pueblo a treinta y cinco kilómetros de Madrid.¹³⁷ La labor educativa que tuvo que desempeñar María en esta localidad no fue nada fácil, el nivel de las niñas era muy bajo, además había gran diferencia de edad entre unas y otras, lo que hacía que el progreso fuera muy lento. Por no hablar de que el comportamiento de las alumnas distaba mucho de lo que podemos llamar buena educación; en palabras de la propia maestra eran unos salvajes.

Si yo no tuviera la conciencia que tengo de que debo seguir trabajando aun cuando todo se pierda, porque mi obligación está por encima de todo, aun de mi misma vida, no haría nada. Me iría en estas vacaciones para no volver.¹³⁸

La situación se hizo insoportable para ella, pues no era persona grata en el pueblo, recibía constantes visitas de la inspección por petición del cura y el alcalde. Así que se decidió a conseguir una plaza en Madrid. Recurrió al favor de una familia con contactos, pues a pesar de que tenía derecho a pedir el traslado por haber aprobado oposiciones, éste le fue negado en dos ocasiones. Así fue como en octubre de 1954 le asignaron una plaza en la Sección Preparatoria del Instituto Isabel la Católica en Madrid. En este centro prestó sus servicios durante cinco años en los que tuvo a su cargo grupos de diversas características. Para llevar a cabo su labor tuvo que centrarse únicamente en las alumnas y pasar por alto todas las desavenencias y las deficiencias que el nuevo sistema educativo le ofrecía. Fue en este centro donde, en octubre de 1959, le llegó la hora de jubilarse con gran pesar de tener que abandonar, definitivamente, la labor de toda una vida, su vocación.

El día último de este mes cumpla 70 años, y la ley me obliga a jubilarme. [...] nada sirve para borrar la amargura de perder la escuela, donde, ante la presencia de las niñas, se me ha olvidado todo lo desagradable y se me han disipado todos los pesares. [...] Me retiro de la escuela con el mismo dolor que he sentido tantas veces como las circunstancias me han obligado a quedarme sin ella.¹³⁹

Dos años más tarde, en 1961, decidió publicar en México su diario profesional, tan solo una tirada de cien ejemplares. Esta iniciativa fue fruto de la petición de su hijo José Manuel en un momento en el que María estaba destrozada por la reciente pérdida de su

¹³⁶ Isabel Sancho García, *op. cit.*, p. 83

¹³⁷ Víctor Juan Borroy, *op. cit.*, recurso electrónico en línea http://www.unizar.es/cce/vjuan/maria_sanchez_arbos.htm Consultado el 18 de noviembre de 2016.

¹³⁸ María Sánchez Arbós, *op. cit.*, p. 183

¹³⁹ *Ibidem*, p. 192

gran compañero de vida, su marido.¹⁴⁰ Este es el mismo libro que nos ha ayudado a ir ilustrando esta breve biografía, un libro lleno de sentimientos que transmite el amor por la enseñanza y las ganas de sobreponerse a todos los obstáculos que la vida pone en nuestros caminos. Doña María Esperanza Sánchez Arbós falleció en Madrid en agosto de 1976 a los 86 años de edad.¹⁴¹ Sus cinco hijos han mantenido vivo el legado que sus padres les dejaron, unos padres que intentaron crear un mundo mejor a través de la educación, haciendo del respeto y el cariño hacia los niños la clave del progreso.



María en 1917

Fuente: Isabel Sancho García, *op. cit.*, p. 128

¹⁴⁰ Isabel Sancho García, *op. cit.*, p. 85

¹⁴¹ La noticia de la muerte de María Sánchez Arbós fue recogida por el diario *El País* en noviembre de 1976 en un artículo escrito por Pedro Álvarez de Miranda un amigo de la familia. El artículo se puede consultar en el siguiente enlace http://elpais.com/diario/1976/11/11/cultura/216514803_850215.html Consultado el 18 de noviembre de 2016.

2. La pedagogía de María Sánchez Arbós a través de su obra

Como ya hemos visto, María Sánchez Arbós dedicó 51 años enteros de su vida a enseñar y educar en las diferentes etapas del sistema, pero no acabó ahí su labor pues fue una de las pocas mujeres que logró ver publicados muchos de sus artículos y escritos. Colaboró en numerosas publicaciones, todas ellas relacionadas con el movimiento de renovación pedagógica que se ha tratado a lo largo de este estudio. Revistas como la *Revista de Pedagogía*, una de las publicaciones más antiguas dedicada a este campo; *La Escuela Moderna* una revista que se comenzó a publicar en el siglo XIX y que se puso en cabeza de las publicaciones educativas por divulgar las novedades europeas; la *Revista de Escuelas Normales* dedicada a la formación del profesorado de enseñanza primaria y el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, del que nos vamos a ocupar en este apartado del trabajo. En 1935, publicó individualmente unas notas relativas a los dos primeros años de funcionamiento del Grupo Escolar “Francisco Giner” notas que, con su lectura, complementan a la perfección la lectura de su diario profesional. En estas notas refleja con detalle las vicisitudes del centro educativo, analiza el contexto en el que éste se situaba y las ventajas o dificultades que le brindaba. Además participó en obras colectivas como por ejemplo el *Libro-Guía del Maestro*, publicado en 1936 para el que escribió un par de capítulos: “La escuela primaria española. Su organización actual. Graduadas y unitarias” y “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela primaria: sus métodos actuales”.¹⁴²

En este apartado vamos a analizar la pedagogía de la ILE, proyectada a través de sus centros y reflejada en las obras de María Sánchez Arbós. Para esto utilizaremos los veintidós artículos que ella misma escribió como una serie titulada “Los problemas de la escuela”, entre 1932 y 1936. Los temas tratados son muy variados; podemos encontrar consideraciones sobre la promoción de los niños, los programas escolares, la importancia de las bibliotecas en las escuelas e incluso temas que hoy día están de actualidad como pueden ser la jornada continua o el problema de las ratios.

2.1. El aula, centro neurálgico

Comenzaremos por analizar las propuestas relativas al aula y a la clase en general. La primera parada que haremos en este recorrido será la distribución de los niños en el aula. Los maestros tienden a distribuir la clase desde su perspectiva esto es pensando en

¹⁴² Elvira Ontañón y Víctor Juan Borroy (eds.), *Una escuela soñada. Textos.*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2007, pp. 38-39

la forma de distribución que más fácil vaya a hacer nuestra tarea docente. A principios del siglo XX, cuando todavía no existía la atención a la diversidad, esta distribución tendía a agrupar a los niños en dos grupos: los más retrasados en un lado y los niños más capacitados a otro, cada uno sentado en su pupitre, alineados uno detrás de otro con su espacio individual de trabajo. A ojos de la pedagogía más innovadora esta distribución era contraproducente porque requería el empleo de mucho más tiempo para poder llevar a cabo las tareas dentro del aula, los alumnos con mayores dificultades necesitaban una atención exclusiva que no era permitida muchas veces por el horario. Para resolver este problema la ILE, y en este caso particular María, veían la solución en la integración del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La nueva distribución pondría a los niños por parejas, uno de los alumnos sin problemas con uno de los alumnos retrasados, de tal manera que entre ellos se ayudasen.

La influencia del niño inteligente y aplicado sobre el retrasado y apático es más honda de lo que parece, y dificultades que al maestro le cuesta muchísimo vencer son salvadas con toda suavidad por la convivencia con el compañero de mesa.¹⁴³

De esta manera se fomentaba la cooperación entre los alumnos y se dinamizaba el aprendizaje, a la par que le permitía al profesor aprovechar mejor el tiempo. Desterraba completamente la idea de que un alumno con más dificultades sentado junto a uno avanzado echaba a perder a este último, argumento frecuentemente empleado para justificar la tradicional distribución del aula.

Ahora bien, podemos preguntarnos qué ocurría cuando las clases eran muy numerosas y los alumnos eran más proclives a desatender las lecciones. Las ratios en aquel momento oscilaban entre los 50 y los 80 alumnos por aula. Esta cantidad dificultaba enormemente el trabajo del docente que adoptaba un punto de vista más impersonal, es decir, pretendía limitarse a enseñar el mayor número de contenidos sin atender a la calidad de éstos. Esta actitud de nuevo perjudicaba a los alumnos que iban más retrasados porque no podían seguir el ritmo de las clases, y el profesor no atendía a sus necesidades específicas. En este punto el pensamiento institucionista vuelve a abogar por la autonomía del alumno, María nos presenta el Método Morrisson, que consta de tres fases: en primer lugar el profesor realiza una exposición general, luego los alumnos entran en una fase de trabajo autónomo en la que deben trabajar sobre lo expuesto por el profesor (tomando notas, leyendo sobre el tema, analizando, etc.),

¹⁴³ María Sánchez Arbós, “La colocación de los niños en clase”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 903, 31 de julio de 1935, p. 146

posteriormente lo exponen ante sus compañeros y, finalmente, si alguno de sus compañeros quiere continuar el trabajo del otro puede hacerlo.¹⁴⁴ Este sistema resolvía de manera solvente el problema de la vigilancia pues en un grupo de cincuenta niños se podían hacer dos grupos de veinticinco que trabajasen de manera autónoma. Por supuesto, dentro del aula, trabajaban juntos niños y niñas.

Uno de los aspectos más innovadores que introdujo la Institución a finales del siglo XIX fue la coeducación. Como ya hemos visto se implantó el modelo coeducativo en todos los centros creados al amparo de la ILE, y con la llegada de la República pasó a implantarse, de manera gradual, en las escuelas del Estado. Si bien es cierto que no todo el mundo estaba de acuerdo con este nuevo modelo; era un tema muy debatido en los años 30 pues hasta el momento lo más tradicional era la educación diferenciada por sexos que incluía diferencias en los programas.

La coeducación es quizá la única forma de poder nivelar las dos fuerzas vivas que sostienen al mundo: el hombre y la mujer, obra que, naturalmente, no es de un día ni de un año; es de una convivencia de siglos, que de haberse realizado, quizá no produjera hoy las intensas diferencias que sentimos, no ya sólo ante la ley y ante el derecho, sino ante nuestra propia dignidad, que es mucho más interesante.¹⁴⁵

Aquí es donde se nota más la influencia del krausismo en la pedagogía de María Sánchez Arbós, la idea de que hombre y mujer son dos partes de un todo y la idea defendida por la Institución de que la mujer es un “varón incompleto”. Para ella el éxito estaba en que las niñas no viesan como un rival a los chicos, ni que tuviesen costumbres diferentes. Para lograr este objetivo no veía necesidad en cambiar los programas. Sobre todo en los cursos más elevados. Estaba convencida de que tanto niños como niñas podían adquirir los mismos conocimientos; es más, abogaba por que los niños aprendiesen a coser para adiestrar sus manos.¹⁴⁶ Aunque no debemos perder de vista que, en los años 30, los roles de género todavía estaban muy marcados y podemos encontrar que en la práctica la igualdad no era tal,

Hoy hemos tenido una larga conversación, a propósito de tres o cuatro niños que llevaban una rosa prendida en sus chaquetas. Hemos dicho que todos debemos huir de ponernos lo que no nos

¹⁴⁴ María Sánchez Arbós, “El problema del número de alumnos”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 873, diciembre de 1932, p. 3

¹⁴⁵ María Sánchez Arbós, “La coeducación”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 886, febrero de 1934, p. 27

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 30

corresponde. [...] lo mismo que a un niño pequeño no le está bien la ropa de un hombre, tampoco le va bien el adorno de señorita.¹⁴⁷

Otro de los problemas que preocupaban a María era el hecho de la promoción de los alumnos, donde ella tampoco hacía distinción entre niños y niñas. Todas las clases podrían dividirse en tres grupos estándar: los alumnos más interesados en aprender, los más rezagados y, por último, los alumnos que se encontraban en la media. Ella consideraba perjudicial que los niños no promocionasen año tras año porque si un niño se quedaba estancado muchos años en el mismo grado corría el riesgo de desmotivarse y no realizar progresos en su aprendizaje. Obviamente los niños con más interés no tenían problema para promocionar; eran los otros dos grupos los que planteaban más dificultades. En este aspecto nos encontramos con una reflexión muy adelantada para la época que no es otra que la de las adaptaciones curriculares en el caso de los niños más rezagados.

El grupo de niños retrasados también es motivo de gran preocupación para el maestro. Éste ve claramente que aquellos niños, a pesar de sus años, no avanzan en el grado de enseñanza. No pueden avanzar por los métodos normales; quizá avanzarían con un método especial, que el maestro no puede ensayar en su clase de tipo normal.¹⁴⁸

Por otro lado, para solventar los problemas que presenta el grupo de niños que están en la media, María propone el seguimiento de los alumnos a lo largo del curso, prestando especial atención a la psicología. Por ejemplo las niñas son más despiertas que los niños de su misma edad; si aumentamos esta diferencia con los años el resultado para la clase es contraproducente, es decir, no se deberían juntar niños de más de dos años de diferencia en la misma clase. Y el maestro tendría que estar evaluando durante todo el curso el progreso de sus niños para poder tomar la decisión adecuada acerca de su promoción.¹⁴⁹

2.2. La relación profesor-alumno

Ya hemos mencionado la importancia que María le otorgaba a la psicología del niño, aspecto que cobra especial relevancia cuando se habla de la relación que se ha de establecer entre el maestro y su discípulo. Esta relación, según la pedagogía institucionista, ha de basarse en el respeto hacia el niño. Este respeto comenzaba por

¹⁴⁷ María Sánchez Arbós, *Mi diario*, Zaragoza: Caja de ahorros de la Inmaculada, Departamento de Educación y Cultura, D.L., 1999, p. 77

¹⁴⁸ María Sánchez Arbós, “El paso de niños a otra clase”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 871, 30 de noviembre de 1932, p. 331

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 332

eliminar de las escuelas los castigos físicos; los alumnos estaban acostumbrados a las zurras que sus maestros les propiciaban tras reprobarles algún comportamiento o una mala nota. Y seguía por entender lo más posible al niño, observándole, conectando con su manera de pensar, apreciándole y motivándole.¹⁵⁰ En línea con este planteamiento, si lo aplicamos a la pedagogía, es deber del maestro el aceptar al niño tal y como es, y no como nosotros esperamos que sea. Hay que aprender a valorar la personalidad del niño para poder adaptar los contenidos a sus necesidades, esto es un planteamiento muy innovador para la década de los años 30.

Lo que sucede es que las necesidades de la vida salen a la superficie, no sólo cuando existen, sino cuando encuentran un ambiente propicio a que se muestren; y la idea de considerar al niño en lo que es, y no en lo que el maestro quiere que sea, halla en la actualidad ambiente propicio para imponerse.¹⁵¹

Con esto lo que se pretendía era que el maestro no exigiese a los alumnos más de lo que por su edad, grado y desarrollo psicológico pudiesen llegar a alcanzar.

Lo que debe pretender únicamente el maestro es que el niño aprenda a obrar con arreglo a su conciencia en el grado que le corresponda, aunque al maestro le parezca incomprensible lo que el niño hace, tan incomprensible como le parece al niño el mandato del mayor.¹⁵²

Una vez que estos dos principios se han establecido en la clase y la relación entre los alumnos y su profesor es buena, es mucho más fácil para éste dominar la clase. No se refiere con esto a un dominio férreo y ultra disciplinado de los alumnos, pues como ya hemos visto el ambiente institucionista abogaba por los métodos en los que el niño podía desarrollar libremente su individualidad y su personalidad. Aquí juega un papel importante el conocimiento personal y psicológico de cada niño. Para que esto sea posible, María defiende que el maestro debe hacer una retrospectiva hacia su lado más infantil que permita poder comprender mejor lo que sucede dentro del aula.

No es el maestro más serio el que mejor domina la clase. El maestro que mejor domina la clase es el más comprensivo, y no puede comprender a un niño el que no baja hasta su plano de nivel.¹⁵³

A esta comprensión hay que sumarle la aptitud del maestro, es decir la capacidad de transmitir conocimientos (los institucionistas le daban mucha importancia a la oratoria), así como la manera de innovar a la hora de programar actividades.

¹⁵⁰ María Sánchez Arbós, “El respeto al niño”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 901, 31 de mayo de 1935, p. 101

¹⁵¹ María Sánchez Arbós, “La valoración personal del niño”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 882, 31 de octubre de 1933, p. 290

¹⁵² *Ibidem*, p. 291

¹⁵³ María Sánchez Arbós, “El dominio de la clase”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 880, 31 de agosto de 1933, p. 226

2.3. ¿Qué enseñar en la escuela?

Pasaremos ahora a hablar de contenidos y materias. Una de las cuestiones más debatidas en la época era la de los programas escolares. Los programas se solían confeccionar al principio de curso teniendo en cuenta los conocimientos del maestro. Esto tenía dos consecuencias principales: la primera, que acababan siendo demasiado extensos, y la segunda, que no se adecuaban al nivel cultural de los alumnos. Para solventar este punto, María nos habla del método Decroly, que eliminaba el horario y el programa. Los sustituía por un programa que se iba haciendo día a día, teniendo en cuenta lo que los alumnos podían o no podían hacer, y este se daba por finalizado y se presentaba a final de curso.

Un programa presentado al terminar las tareas escolares sería siempre una realidad con pocos o muchos defectos, pero una realidad sobre la cual cabe discutir.¹⁵⁴

Probablemente un programa de estas características abarcaría mucha menos materia que uno tradicional. Sin embargo, si esos pocos puntos lograban estar comprendidos y aprehendidos por los alumnos, el profesor se debía dar por satisfecho. Otra de las propuestas que encontramos en la pedagogía de María es la de potenciar, dentro del programa, la interdisciplinariedad de las materias, resaltar los puntos de unión en orden a reducir el programa y hacerlo más dinámico tanto para el niño como para el maestro.¹⁵⁵ Aunque atendiendo a la realidad imperante en las escuelas sí que defienden partir de un programa mínimo que se vaya completando conforme el curso avanza. Relacionado con este tema está el establecer unos contenidos mínimos que los alumnos deben tener una vez que abandonan la escuela. Los profesores tienen libertad a la hora de elaborar los programas y por eso muchas veces le dan más importancia a unos contenidos que a otros, pero esto no puede perjudicar el aprendizaje de los niños. Para esto hay que poner como base el aprendizaje de la lectura y la escritura, base para cualquiera de las demás materias, no importa tanto cuánto sepa de historia o física si cuando abandone la escuela tiene intención de aprender más sobre esas materias.¹⁵⁶

Aquí juega también un papel importante la preparación de las clases por parte de los maestros. María rechaza las clases preparadas en exceso porque tienden a sobrecargarse de ideas que el maestro da por sabidas y que caen en saco roto una vez las recibe el

¹⁵⁴ María Sánchez Arbós, “Los programas escolares”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 875, 30 de marzo de 1933, p. 68

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 69

¹⁵⁶ María Sánchez Arbós, “Un minimum de contenido en los alumnos”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 890, 30 de junio de 1934, p. 128

niño, por su incomprensión. En este punto ella defiende que con dos ideas que el maestro se proponga enseñar, aunque estas redunden en contenido ya visto, pueden hacer que la clase y las actividades sean mucho más atractivas. Bajo estas premisas el maestro puede utilizar la maleabilidad de los alumnos para hacerlos llegar hasta donde quiera mediante su exposición.

Se ha repetido hasta la exageración que la clase se desenvuelve mejor *haciendo*; pues bien, el niño no puede hacer nada sobre lo que no conoce. Tiene que volver muchas veces sobre un mismo asunto para que éste le suscite iniciativas, ante las cuales *hará*.¹⁵⁷

Si se opta por este tipo de clases más detalladas se observará la mejora en el progreso del alumno que el profesor verá cuando corrija sus cuadernos con las anotaciones de la lección. Así pues si se explican grandes procesos históricos, véase la Revolución Francesa, los niños apenas comprenderán nada y las notas serán difusas, pero si el maestro concreta más y hace una labor de síntesis, los niños comprenderán, al menos, la idea principal. A la hora de la explicación, esta pedagogía apostaba por comenzar explicando lo más conocido para el niño para luego poder ampliar el espectro de actuación.¹⁵⁸ Muchos maestros estaban en contra de esta forma de ver la organización de las clases, porque tenían la sensación de estar perdiendo el tiempo repitiendo una y otra vez los mismos contenidos para que los alumnos lograsen adquirirlos plenamente. Sin embargo, María propone que se aproveche este tiempo: si tenemos diversidad dentro del aula, es decir, si hay niños que adquieren los conocimientos a la primera mientras que otros van rezagados, por qué no iniciar un debate con los primeros, enseñarles a pensar y reflexionar mientras sus compañeros interiorizan los conceptos.¹⁵⁹ En muchas escuelas, como pasa hoy en día, se optaba por obviar este problema y avanzar con la clase, porque supone mucho más trabajo enseñar a pensar y reflexionar que enseñar a recitar de memoria.

Para llevar a cabo la ardua tarea de enseñar a pensar y reflexionar los institucionistas y María proponen poner en práctica, a modo de ensayo, métodos educativos que hayan resultado exitosos en otros países europeos. Ya hemos mencionado en este estudio dos de ellos, el Método Morrisson y el Método Decroly, tradición esta del ensayo que viene de mucho antes, pues ya se había hecho con la pedagogía de Froebel y el conocidísimo

¹⁵⁷ María Sánchez Arbós, “La preparación de las clases”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 897, enero 1935, pp. 2-3

¹⁵⁸ María Sánchez Arbós, “El valor de lo pequeño”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 899, 31 de marzo de 1935, p. 50

¹⁵⁹ María Sánchez Arbós, “El arte de perder el tiempo”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 913, 31 de mayo de 1936, p. 99

Método Montessori. María destaca dos formas de llevar a la práctica el ensayo de métodos: por un lado, están aquellos que aplican el método tal cual, siguiendo al pie de la letra lo que la teoría les indica, mientras que hay un segundo grupo que adaptan el método a las circunstancias de su escuela y de su aula. Obviamente la posición de María en este caso parece clara, ella sostenía que era mucho más beneficioso para la escuela el adaptar los métodos a las necesidades del centro.

Los métodos más conocidos [...] son, en general, planes completos de enseñanza, trazados con tanta libertad como son concebidos. En el fondo, muy análogos todos; en la forma, muy adaptables, y esta segunda parte nos inclina a creer que nada pierde el método con aceptar estas adaptaciones, sobre todo cuando son hijas de un entusiasmo y una fe en el éxito.¹⁶⁰

Llegados a este punto podemos cuestionarnos qué papel tenían los libros en esta nueva forma de estructurar los contenidos y en los nuevos métodos. Después de todo lo visto hasta el momento podemos hacernos a la idea de que el libro de texto, o su equivalente en aquella época, era rechazado de manera contundente por las nuevas metodologías; no nos equivocamos. El “libro de memoria” se sustituyó por el cuaderno de clase en el que los niños recogían las explicaciones del maestro para memorizarlas posteriormente, lo que supuso que el maestro obtuviese el mismo resultado. La propuesta que nos presenta María es la de incorporar el libro de nuevo, pero dándole menos autoridad de la que se le otorgaba anteriormente; convirtiéndolo en un instrumento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, no en el único. El alumno se siente cómodo consultando el libro, hecho que ofrece una ventaja al profesor si éste sabe cómo aprovecharla: fomentando el trabajo individual e incluso el trabajo cooperativo, haciendo al niño más autónomo a la hora de estructurar y organizar sus ideas o incluso complementando el libro con actividades extraescolares como excursiones.¹⁶¹ Mucha más dificultad supone todo lo relativo al programa y a los métodos educativos si nos fijamos en las escuelas rurales en las que los maestros llevan enseñando los mismos programas más de diez o quince años. Allí la adaptación de los contenidos a las circunstancias es difícil, e incluso, en algunos casos, los maestros no saben cómo llevarla a cabo.¹⁶²

¹⁶⁰ María Sánchez Arbós, “El ensayo de métodos”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 876, 30 de abril de 1933, p. 103

¹⁶¹ María Sánchez Arbós, “Los libros”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 911, 31 de marzo de 1936, p. 51

¹⁶² María Sánchez Arbós, “El programa en la escuela rural”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 895, 30 de noviembre de 1934, p. 242

2.4. Nuevos elementos pedagógicos

La introducción de nuevas metodologías incluye la incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuevos elementos con los que antes no contaban los maestros, o al menos no los tenían tan en cuenta. En este breve apartado se van a comentar dos de estos nuevos recursos: el juego y el trabajo manual.

El juego es un elemento que se ha desechado tradicionalmente de la educación por alterar el “orden” de la clase. Los maestros prohibían que los niños jugasen dentro de clase porque no prestaban atención a la lección, prestaban atención al juego. Es aquí donde las nuevas metodologías, más activas, vieron el aspecto positivo de este recurso, porque todo lo vinculado al juego captaba inmediatamente la atención de los alumnos.

En este sentido podríamos crear una escuela en la que el eje de toda la enseñanza fuera jugar, y con un temperamento especial del maestro, seguramente, podría llegar a obtener maravillosos resultados infinitamente superiores a las formas rígidas y serias que conocemos.¹⁶³

El objetivo es adaptar el juego al día a día de la escuela, adaptarlo poniendo un reglamento que evite el desorden y el caos. Un juego ordenado que tenga como guía a un maestro comprometido con esta pedagogía, joven y con entusiasmo por realizar una labor docente diferente a la del resto. Sin embargo, a pesar de lo atractivo de la idea, María encuentra serias dificultades para adaptar la escuela a este tipo de metodología que ayudaría a la formación intelectual y moral del alumno. Así pues, una medida intermedia consiste en dedicar un par de horas un día a la semana al juego en el que tanto los alumnos como el maestro logren aprender algo nuevo por muy mínimo que sea.¹⁶⁴

El trabajo manual era una de las innovaciones que defendía el ambiente institucionista, sin embargo, se encontraban con numerosas dificultades para poder llevarlo a la práctica. Ellos consideraban esta clase de trabajo como una herramienta para el desarrollo de habilidad y sensibilidad artísticas, pero era muy difícil el buen funcionamiento de las clases debido a las elevadas ratios. A esto se suma la escasez de material, las escuelas iban escasas de presupuesto y los niños en la mayoría de los casos no podían traer el material de sus casas. Pero a pesar de las dificultades el trabajo manual también aportaba al aprendizaje muchas ventajas, podía ayudar a los niños a adquirir conocimientos prácticos de cara a la vida. El reto estaba en llegar a combinar

¹⁶³ María Sánchez Arbós, “El juego”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 888, 30 de abril de 1934, p. 73

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 75

los elementos artísticos y de entretenimiento con la practicidad de las labores realizadas. Para esto lo ideal era ir introduciendo progresivamente el trabajo manual en los distintos grados,

Esto es, pues, lo que podría darnos la idea de lo que debería ser una clase de trabajo manual, cuando, comenzando en los primeros años por el sencillo entretenimiento, la escuela lo encamina a un adiestramiento necesario de los 6 a los 10 años, para posiblemente llegar, aunque no en todo, a una perfección artística a los 13 o 14.¹⁶⁵

María impulsó clases de este tipo en el Grupo Escolar “Francisco Giner”, para las niñas clases de corte y confección y para los chicos clases de carpintería, gracias a la financiación para material que le proporcionó la asociación de padres. En este punto, vemos de nuevo, que los roles tradicionales reservados a ambos sexos eran una realidad a la hora de encaminar a los niños de las barriadas más pobres hacia un futuro laboral. Por lo que en algunas ocasiones los ideales coeducativos promovidos por María entraban en contradicción con la práctica en el aula pues muchas veces el contexto se convertía en un factor clave para la tarea docente.

2.5. El Grupo Escolar

Uno de los principales problemas que tenían las escuelas rurales y las de las barriadas más humildes era el de la asistencia escolar. La asistencia de muchos niños era irregular, en la mayoría de los casos porque los padres no podían prescindir de la ayuda de sus hijos mayores. A pesar de que la mentalidad iba cambiando, y los padres eran cada vez más conscientes de que sus hijos necesitaban acudir al colegio, el problema seguía estando ahí. Las secciones que más afectadas se veían eran las que comprendían las edades entre los diez y los doce años.

Todos los maestros nos hemos visto en el mismo caso: el de acercarse a la escuela un niño de los mayores compungido y disgustado de tener que faltar a la clase por verse obligado a tener en brazos al pequeñito, o el de la otra niña que un día determinado a la semana tienen que permanecer en casa para atender a la madre a otros menesteres.¹⁶⁶

A esto se sumaba el problema de la puntualidad, si los niños llegaban cinco minutos tarde se encontraban con las puertas de la escuela cerradas. Esta situación propiciaba que los niños se quedasen desamparados en la calle, vagando hasta que llegaba el momento de volver a casa. María está en completo desacuerdo con que no se les deje entrar en la escuela, pues muchas veces es en la escuela donde el niño se encuentra más

¹⁶⁵ María Sánchez Arbós, “El trabajo manual”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 909, 31 de enero de 1936, p. 3

¹⁶⁶ María Sánchez Arbós, “La asistencia escolar”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 884, 31 de diciembre de 1933, p. 353

cómodo y dónde más cariño recibe, es por esto que debe dejársele entrar aunque haya sido impuntual.

Una posible solución para este extendido problema sería el cambio del horario escolar. En aquella época el horario estaba dividido en dos sesiones: de nueve a doce y de dos y media a cuatro y media. Estas horas, la mayoría de las veces no se acomodaban a las necesidades de los niños, ni de sus padres. La situación se agravaba si se prestaba atención a la escuela rural donde los niños llegaban a faltar a la escuela temporadas enteras. Allí la escuela no era prioridad para las familias que preferían tener a sus hijos ayudando en las labores del campo que en el colegio. María hace este análisis para posteriormente pasar a proponer una solución práctica y adaptarse a cada caso. En el caso de la escuela rural propone cambiar las horas lectivas a la tarde de cuatro a seis de la tarde; eran menos horas pero podrían llegar a ser más provechosas si los niños no tuvieran que ausentarse ningún día.¹⁶⁷ En el caso de las escuelas urbanas María defendía la implantación de una sesión o jornada única, tema muy de actualidad hoy en día. Este modelo de jornada continua beneficiaría enormemente a alumnos y maestros, la localidad o barrio podría seleccionar la franja horaria más conveniente para que se pudiera compaginar con sus necesidades, y su duración no sería de más de cuatro horas de organizado e intenso trabajo.¹⁶⁸ En estas cuatro horas se estudiarían las materias que más dificultades presentan para los alumnos, así como las más importantes para su formación; una vez finalizado este trabajo se dedicaría el resto del tiempo a actividades de formación complementaria de las que pudieran prescindir los niños que debían ausentarse.

Para que esta propuesta y otras tantas se hicieran realidad se necesitaba la colaboración activa y directa de los padres con la escuela, otro de los caballos de batalla de María al frente de la dirección de su grupo escolar. Para poder llevar a cabo una reforma profunda de las escuelas se necesitaba ampliar su radio de acción; en este caso, esto significaba llegar a las familias, la otra “institución” en la que el niño pasa parte de su vida. Para dar cabida a los padres y madres, María organizaba asambleas mensuales con ellos para hablarles de los proyectos, del ritmo de la escuela, de su organización, etc. además con las madres procuraba tener una charla semanal en la que hablaban de

¹⁶⁷ María Sánchez Arbós, “El horario escolar”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 906, 31 de octubre de 1935, pp. 226-227

¹⁶⁸ María Sánchez Arbós, “La sesión única”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 915, 31 de julio de 1936, pp. 146-147

todo un poco como la higiene de sus hijos o la necesidad de la lectura en casa. En este caso particular las charlas dieron un fruto magnífico, pues se formó en el grupo escolar una Asociación de Padres. La asociación estaba en contacto continuo con la escuela, a los padres se les consultaban las iniciativas que la escuela iba a tomar, se les informaba de la falta de material y ellos podían plantear las dudas que les surgieran con respecto a la educación de sus hijos.

Es su papel de aprovechar lo que la escuela pretende dar como sólido fundamento, que ha de repercutir en sus propios hijos, y nada deberá implantarse como definitivo en la escuela mientras no se haya ensayado hacerlo con los padres, o intentado, por lo menos, merecer su aprobación [...]¹⁶⁹

La asociación se subvencionaba con una modesta cuota que aportaban los socios pero que en muchas ocasiones solventó falta de material o libros para la biblioteca, por ejemplo.

Por último me gustaría hacer una breve mención sobre las instalaciones de los grupos escolares. Los centros que se comenzaron a construir en los años 30 estaban mucho mejor equipados que las escuelas previamente existentes; se construían con piscina para ejercitar a los niños, con un pabellón de duchas en el que éstos pudieran asearse, con laboratorios donde practicar las materias de ciencias y con bibliotecas, elemento indispensable para la educación. Es a esta última a la que María le dedicó uno de sus artículos. Para ella todos los colegios deberían tener en su haber una biblioteca; aunque no tuvieran un espacio exclusivo para ella, se podía habilitar un aula en desuso y recoger libros para crear allí un ambiente propicio de relajación y lectura. Lo ideal era que los maestros acudiesen a la biblioteca con sus grupos dos horas por semana, allí elegirían entre todos un libro que el maestro leería en voz alta y posteriormente comentarlo todos juntos. Pero además la biblioteca debía estar disponible para que los alumnos tomaran lecturas en préstamo; aquí el profesor actuaría de guía aconsejando a cada niño qué lectura era más conveniente para él.

Pasado el primer vehemente deseo que el niño tiene por leer, se siente la necesidad de que le enseñemos a hacerlo con provecho, y de que pasado el primer momento de entusiasmo, el niño no vea en la biblioteca nada más que una serie de libros repletos de aventuras que ya conoce y que ni siquiera llaman su atención [...]¹⁷⁰

¹⁶⁹ María Sánchez Arbós, “La intervención de los padres en la escuela”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 908, 31 de diciembre de 1935, p. 291

¹⁷⁰ María Sánchez Arbós, “La biblioteca escolar”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, No. 917, 30 de septiembre de 1936, p. 195

En orden a que los niños asienten los conocimientos adquiridos tras la lectura, María les hacía anotar en un cuaderno los libros que se habían leído (autor, resumen, título, páginas), de tal manera que luego pudieran comentar con sus compañeros que obras les habían gustado más. Respecto a los libros que debían componer la biblioteca, María se lamentaba de que la selección pasase de ser muy infantil a ser demasiado formal sin hallar término medio. Los niños se aburrían fácilmente de los libros muy infantiles y no llegaban a tener una comprensión total de los libros más formales como por ejemplo los de Julio Verne.¹⁷¹ La solución a este problema sería adquirir más libros habiendo hecho una selección previa de los mismos, sin embargo no había presupuesto para iniciar tal empresa, así que se optó por adaptar en algunos casos las lecturas.

En definitiva, podemos decir que la pedagogía que nos presenta María en sus artículos está basada en una formación integral de los alumnos, que pone especial énfasis en el desarrollo de las personalidades particulares. Pero sobre todo aboga por adaptar la escuela a las necesidades de los niños, en una época en la que los recursos eran escasos y las familias no otorgaban a la educación la importancia que ésta tenía para sus hijos. Aplicó la psicología para mejorar las relaciones dentro de la escuela y para motivar a sus alumnos mediante el refuerzo positivo incluyendo nuevos recursos como el juego. Además puso especial énfasis en que todos los niños salieran de la escuela con unos contenidos mínimos adquiridos, al menos la lectura y la escritura, que fomentó a través de la acción de la biblioteca. Y por último, pero no por ello menos importante, logró crear una relación continua entre todos los elementos que integraban la escuela, en este caso: padres, maestros y alumnos.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 195

CONCLUSIONES

La creación de la Institución Libre de Enseñanza supuso el inicio de un movimiento de renovación pedagógica que pretendía romper con el sistema educativo establecido. Introdujo nuevas formas de entender la pedagogía, abrió cauces para la regeneración del país e impulsó el diálogo cultural e intelectual, no solo dentro de nuestras fronteras sino también fuera de ellas. Su obra se desarrolló durante medio siglo, impulsando muchas de las reformas que gobiernos posteriores llevaron a cabo, sobre todo durante el periodo republicano.

A lo largo de este trabajo hemos visto cómo se impulsó la educación, en todos sus niveles, desde los diferentes centros que se crearon bajo el paraguas ideológico de la ILE: la gran labor realizada por la Junta para la Ampliación de Estudios, que fomentó la investigación científica en nuestro país como nunca antes otro centro lo había hecho, o la Residencia de Estudiantes que se convirtió, sin saberlo, en el foco cultural de la España de los años 20. Pero sin duda alguna, creo que a lo largo de este trabajo hemos podido comprobar cómo el institucionismo ha contribuido, en gran medida, a la emancipación de la mujer. La idea krausista de que la mujer complementa al hombre para formar un ser completo permea a lo largo de todo este estudio. Es más, lo podemos comprobar en los artículos escritos por doña María. Tanto la ILE como la JAE otorgaron a la mujer un papel distinto en la sociedad, la despojaron de su tradicional vestimenta de madre y esposa para darle la oportunidad de la educación, una educación distinta con nuevos instrumentos y herramientas que le ampliaban horizontes. Atrás quedaban las clases de corte y confección o las de secretariado, éstas dieron paso a la carrera de Farmacia, de Filosofía y Letras e incluso de Medicina. Además podían ampliar sus conocimientos beneficiándose de las becas que la Junta otorgaba para estudiar en el extranjero, algo impensable años atrás. Sobra decir que la culminación de todos estos proyectos, y de los iniciados por Fernando de Castro en el siglo XIX, llegó con la creación de la Residencia de Señoritas. Un centro dedicado a la formación académica de la mujer que ya podía acceder a los estudios superiores sin trabas; un centro en el que además de alojarse las residentes recibían clases complementarias de sus estudios; un centro que, gracias al esfuerzo y el trabajo de su directora, María de Maeztu, y la colaboración del International Institute for Girls in Spain, logró crecer y llegar a alojar a trescientas residentes en los años que van desde 1915 hasta 1936.

Sin duda, muchas de estas mujeres estaban relacionadas con el mundo de la educación, muchas de las residentes eran alumnas de Magisterio o de la Escuela Superior de Estudios del Magisterio, entre ellas estuvo María Sánchez Arbós. A lo largo del trabajo hemos hecho un recorrido por su trayectoria vital y por su obra escrita, analizándola y comprendiéndola, observando cómo la pedagogía de la ILE se convirtió en la pedagogía de toda una época y de toda una generación de maestros que, convencidos de serlo, lucharon por hacer de la escuela el motor del cambio que el país necesitaba. Doña María entendía la educación desde un punto de vista integral, pretendía para sus alumnos, la mayoría con pocos recursos, una formación lo más completa posible. Por esto mismo defendía la adaptación de la escuela a las necesidades de su entorno, no solo de los niños, sino también de sus familias a las que quería integrar en la vida del centro, pues las consideraba pieza clave en la educación de sus hijos. Por estos motivos y otros tantos ya expuestos arriba, su obra cobra gran importancia como modelo pedagógico para futuros maestros. Esta investigación contribuye a los estudios ya realizados sobre María con un estudio monográfico de sus artículos publicados en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, con ello se ha pretendido ahondar en su concepción de la pedagogía hasta ahora tratada de manera general.

Este trabajo presenta, a través del ejemplo de doña María, que hubo una serie de maestros que, habiéndose formado dentro de los parámetros de la educación tradicional, fueron llevados por su inquietud a explorar nuevas formas de llevar a cabo la tarea docente. En el caso de María su inquietud la llevó a entroncar con los postulados de la Institución Libre de Enseñanza como ya hemos visto. Sería interesante, en caso de ampliar la investigación, poner el foco de atención en maestros “anónimos”, que sin tener publicaciones, hubieran llegado a implantar en sus aulas metodologías parecidas a las impulsadas por la ILE; esta investigación podría llevarse a cabo a través del estudio de materiales conservados como cuadernos de clase, actas o archivos. Se podría confirmar así teorías como la de que más allá de los grandes ambientes culturales y de las instituciones hay personas que llevan a cabo ideas de renovación pedagógica, necesidad que se siente dentro de la sociedad cambiante del momento.

Por desgracia todas las iniciativas pedagógicas iniciadas desde la creación de la ILE se vieron truncadas con la llegada de la Guerra Civil. El conflicto cortó de raíz todas las iniciativas culturales, todo movimiento de renovación pedagógica quedó olvidado y el

magisterio fue uno de los colectivos más castigados por la represión. Muchos maestros pagaron con su vida su entrega a la escuela, su colaboración con las políticas educativas del gobierno republicano y su defensa por la escuela pública. Con el nuevo régimen se volvió a una educación tradicional, basada en la memorización de contenidos, una férrea disciplina que incluía el castigo físico y fuertemente influida por la Iglesia. Por eso creo que hoy en día tenemos una deuda con estos maestros que se dedicaron en cuerpo y alma a su profesión, que creyeron que la educación era el arma más poderosa que tenían para lograr una España mejor. De algún modo, hoy en día, nosotros somos herederos de aquella tradición de renovación pedagógica, tenemos más recursos, mejores infraestructuras, y en general mejores condiciones para llevar a cabo la tarea que ellos comenzaron. Quizás ya solo queda preguntarnos si tenemos ganas de continuar tan valiosa empresa.

“¡Alma, María, Alma!” –Manuel Bartolomé Cossío

ANEXOS

1. Selección de artículos de María Sánchez Arbós, "Los problemas de la escuela".

BOLETIN
DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los Estatutos.)
Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14.

El BOLETIN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.
Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recargará una peseta al importe de la suscripción.

AÑO LVII. MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1935. NUM. 882.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los problemas de la escuela, por D.^a María Sánchez-Arbós, pág. 289.—La ciencia de la educación: Su naturaleza y sus fuentes (continuación), por Ou-Tsuin-Chen, pág. 291.

ENCICLOPEDIA

La Religión y las religiones, por D. Gumerindo de Azcárate, pág. 296.—Priestley y su obra científica, por C. Matignon, pág. 308.—La ilegitimidad, factor de letalidad infantil (conclusión), por el Dr. Antonio J. Bastidas, página 318.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 320.

PEDAGOGÍA

LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA ⁽¹⁾

por D.^a María Sánchez-Arbós,
Directora del Grupo Escolar "Francisco Giner",
de Madrid.

VI.—LA VALORACIÓN PERSONAL DEL NIÑO.

Aunque sobre este punto ya tenía mis apuntes tomados, una discreta objeción del Presidente de las últimas oposiciones que el deseo de hablar de este problema tan discutido por los maestros y tan poco amado he hecho, ha traído de nuevo a mi mente por la mayoría de ellos. Poco amado quizá por no ensayado. El maestro teme, las más de las veces, perder su autoridad, y cree firmemente que dispone de ésta cuando trata al niño desde su plano superior y con una

serie de medidas tomadas de antemano que puede aplicar desde el primer momento; y, en efecto, parece que dan resultado; pero aparente, corto y, al final, negativo en la educación.

La concepción de la Escuela actual por la cual el maestro espera a que el niño llegue y a formular ante su presencia la serie de principios que han de aplicarse para conformar la educación de ese niño, no conforme al ideal que el maestro ha concebido, sino conforme a las necesidades espirituales y materiales que el niño ofrece, ¿será una moda pasajera y actual o podrá prevalecer como algo fundamentado y perfectamente lógico? Esta es la objeción, que mencionada al principio de estas líneas por el señor Sáinz, quedó contestada por mí, no con la extensión que hubiera querido y que no he mencionado antes por una delicadeza fácil de comprender.

Cuando estamos convencidos de nuestras ideas, son éstas tan nuestras, que ni siquiera necesitamos argumentos para convencer a los demás. La visión clara y terminante de las cosas convence por su propia existencia; así, que sin mencionar los estudios de psicología infantil, que ya son comunes a todos, el trato constante con los niños nos lleva a comprenderlos y a aproximarnos a ellos. Es el caso del abuelo que sabe perdonar y comprender al nieto mejor que el padre, que es su propio cariño. Por eso, creo yo que el maestro viejo, por conocer y tolerar bien a los niños, y el maestro joven, porque vuelca en su obra el novel entusiasmo y no escatima sacrificio, todos ven

(1) Véase el número 880 del BOLETIN.

Ministerio de Cultura 2010

ya como natural y humana la segunda posición; es decir, la del maestro que acoge al niño y no la del maestro que lo somete. Si no tuviéramos a mano una infinidad de razones, que no es ahora caso de mencionarlas, valdría la pena el estar de moda esta posición, porque la moda, en todos los órdenes de la vida, no es algo caprichoso y loco; es algo que responde a la necesidad del momento, que está de acuerdo con las necesidades actuales de la vida y que completa y simplifica necesidades del momento. Por esto, la moda en el vestir, la que más variedades ofrece, no está nunca exenta de su parte práctica.

Pero la idea de recibir al niño tal como viene a la Escuela no es una moda, ni mucho menos. Responde a una necesidad psicológica que se viene sintiendo hace dos siglos, pero que por costosa y por interesante, viene paso a paso, y, además, por ser formulada por la concepción educativa de muchos países, ha ido sufriendo sus altos y bajos y ha estado más en la esfera de lo teórico que en el mundo de lo práctico. Ocurre en cuestiones de educación que la mayoría de las obras que se escriben son primorosas en el libro, pero no fácilmente llevables a la práctica. En cambio, las obras realizadas ante los niños no se suelen escribir en una agradable teoría, y los maestros hallamos faltas de práctica las primeras y pobres de teorías las últimas. Hace falta que cada uno de los maestros que trabajamos con los niños día tras día y que observamos multitud de problemas hora tras hora, los llevemos a la consideración de los demás, y que podamos leer con toda la frecuencia posible, las mismas dudas, idénticas vacilaciones, iguales dificultades, todas con soluciones distintas que ofrecieran un variado y constante ensayo. Si sucediera así, no nos parecería que el valorar la personalidad del niño es cosa nueva, ni que se siente desde ayer. Lo que sucede es que las necesidades de la vida salen a la superficie, no sólo cuando existen, sino cuando encuentran un ambiente propicio a que se muestren; y la idea de considerar al niño en lo que es, y no en lo que el maestro quiere que sea, halla en la actualidad ambiente propi-

cio para imponerse. Y como después de todo, los siglos que hemos vivido sometiendo al niño al ideal de la Escuela no parece que ha dado frutos muy excelentes, menester será que nos decidamos a cambiar totalmente la concepción de los valores para intentar con todo fervor un resultado más positivo.

Con frecuencia he oído discutir a buenos maestros viejos en estas cuestiones, llegando a la conclusión de que la clase se convertiría en una anarquía, si a cada niño se le ha de atender de un modo diferente, y de que no es posible dejar obrar a los niños por sí, cuando aun no tienen el discernimiento suficiente para saber comprender lo que hacen.

Estos maestros, que todavía no han ensayado la nueva concepción educativa, no pueden acostumbrarse a bajar hasta el niño, porque no ha estado su ideal en hacerlo así. El maestro que espera al niño para tomarlo como viene, tiene su clase como envuelta en un ambiente especial, imperceptible para el niño, en el cual este niño, sin perder su personalidad, va asociándose a los demás en la labor común, en lo que de exterior tiene la labor, pero dentro de la cual cada niño se despliega merced a sus propias necesidades. La anarquía pensada no tiene, pues, ningún valor, y el papel del maestro no es el de transformar, sino el de orientar. En la transformación de un niño van dos males: o el niño se transforma a la fuerza, en cuyo caso la transformación desaparece en cuanto cesa la fuerza, y entonces hemos perdido el tiempo, o la transformación se hace violentando al niño, en cuyo caso es más perjudicial todavía. En la orientación cabe menos error y menos responsabilidad. El maestro orienta únicamente al niño. Si la orientación es acertada y el niño la sigue, el maestro ha hecho su felicidad. Si la orientación no ha sido tan acertada que el niño no la quiso, el maestro en nada ha perjudicado al niño, porque el niño seguirá con su propio valer.

La otra objeción, la de que el niño no tiene discernimiento para obrar, casi no merece rebatirse. El niño tiene el discernimiento que le corresponde tener, no tiene el

discernimiento de un hombre a los 7 años que entra en la escuela, ni tampoco lo puede tener a los 14, que es cuando sale; pero el niño tiene conciencia de lo que hace bastante antes de los siete años; no es éste el caso de anotar apreciaciones psicológicas. La conciencia de un niño de 7 años tiene la estrechez que corresponde a su edad. Poco a poco va agrandándose, pero saldrá de la escuela todavía estrecha; porque ha de pasar por un período de juventud exaltado y bullicioso, que no es más que falta de ensanchamiento de esta conciencia, que sólo se amplía con la edad, con la experiencia de la vida, hasta llegar a un período de la vida tranquilo y apacible que parece el final de desarrollo de este yo interior.

Por esto, no podemos pretender los maestros que los niños aprendan a obrar con discernimiento en la edad escolar, ni de grado ni por fuerza (por ésta, mucho menos). Lo que debe pretender únicamente el maestro es que el niño aprenda a obrar con arreglo a su conciencia en el grado que le corresponda, aunque al maestro le parezca incomprendible lo que el niño hace, tan incomprendible como le parece al niño el mandato del mayor. Si consiguiéramos que todo niño fuese desenvolviendo su conciencia con arreglo a su edad, habríamos conseguido mucho más que si nos empeñamos en que obre con discernimiento un alma que no ha llegado siquiera a comprender lo que le conviene hacer. Dejar obrar al niño, dejarle marchar por un camino que está dispuesto a seguir, ha de traer resultados mucho más favorables que obligarle a seguir una ruta que ni comprende ni gusta de ella, perdiendo los años de escuela en una marcha forzada que sigue mecánicamente, para abandonarla en cuanto puede librarse de ella, para comenzar tardíamente el camino que fué su primera inclinación, con todos los años de retraso que dejó en la Escuela y que no recuperará jamás.

Estas razones, que vemos muy claras cuanto más adquirimos conciencia de nuestro valer, aparte de los estudios filosóficos y psicológicos hechos por personas de reconocido valor intelectual y moral, juntamente con la lucha sostenida desde cerca de dos

siglos por valorar la conciencia de todos, son razones suficientes para no considerar la llamada nueva concepción educativa como una moda pasajera, sino como una necesidad sentida y afortunadamente ya conquistada. Ahora sólo falta que el maestro la sienta, la acepte y se encariñe con ella. Es un paso de avance en la obra de respeto y amor al niño, que debe ser sagrado relicario de todo maestro.

LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN SU NATURALEZA Y SUS FUENTES (*)

por Ou-Tsuin-Chen.

(Continuación.)

EL IDEAL DEMOCRÁTICO DE LA EDUCACIÓN

I.—EL CRITERIO DE LA SOCIEDAD.

En los capítulos precedentes habíamos expuesto la concepción de la educación en Dewey como un proceso de renovación y de reconstrucción de las significaciones de la experiencia. Hemos reconocido un proceso de transmisión, ya accidental en la vida en común de los adultos y de los niños, ya organizado deliberadamente con propósito de asegurar la continuidad social. Y este proceso, como lo habíamos visto, implica a la vez el contralor y el crecimiento del individuo adolecente y del grupo en que vive. Pero esta consideración era formal, en lo de no tomar en cuenta la calidad del grupo social interesado, la *especie* de sociedad que perseguía su propia realización por la educación. Hay sociedad y sociedad, y cada una de ellas se sirve más o menos de la educación como un medio de conservar su propia existencia. Así, la educación es función de la calidad de vida llevada por cada grupo particular. Dicho de otro modo, el ideal de la educación es función ideal de la sociedad. ¿Cuál es el ideal de la sociedad que servirá a Dewey de ideal de la educación? Es la cuestión que nos ocupará en este capítulo.

(*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los Estatutos.)

Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 12 pesetas en la Península y 15 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1,25 pesetas.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.

AÑO LX.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1936.

NUM. 915.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los problemas de la escuela. XIX. La sesión única, por D.^a María Sánchez-Arbós, página 145.—La educación moral y social en una Escuela Nueva (*conclusión*), por M. G. Berrier, pág. 147.

ENCICLOPEDIA

La ganadería porcina de Ulises y un error zoológico de *La Odisea*, por D. Eduardo Hernández-Pacheco, pág. 153.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La cátedra de Pedagogía (*conclusión*), por D. José Gaos y D. Antonio Moxó, pág. 156.—La Biblioteca Circulante de Niños, por D. Demetrio Hoyos, página 165.—“Obras Completas”, de D. F. Giner de los Ríos, pág. 168.

PEDAGOGÍA

LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA

por D.^a María Sánchez-Arbós, C. A.

Directora del Grupo escolar “Francisco Giner”, de Madrid.

XIX.—LA SESIÓN ÚNICA.

Una larga tradición sobre la manera de hacer las cosas y cierta pereza por renovarnos y por intentar variar el modo de vivir son, quizá, la única explicación lógica a dividir la tarea escolar de cinco horas diarias de trabajo en dos jornadas, también diarias: una, de tres horas, por la mañana, y otra, de dos horas, por la tarde. Cuando, hace unos cuantos años,

permanecíamos en la escuela de seis a siete horas al día, y la escuela era solamente para el que podía darse el lujo de disfrutarla, no podía trastornar demasiado el acudir a ella en dos sesiones con dos o tres horas intermedias de descanso; el asistir a la escuela era la primordial ocupación de los niños que tenían la suerte de contar con escuela, y, claro es, cuanto más tiempo se alargara en vivirla, tanto más y mejor cumplía la escuela con su misión. Este tiempo de permanecer en ella seis o siete horas claro está que no eran seis o siete horas de trabajo; por lo regular, no se dedicaba al esfuerzo del propio estudio más que las tres horas de la sesión mañanera; las tardes las pasábamos cosiendo; mejor decir, charlando o haciendo más de una travesura, que llevaba aparejada la réplica consiguiente, y alguna que otra corrección, de quedar de rodillas o junto al rincón, sin hacer cosa de mayor provecho; así resultaban completamente ilusorias las seis o siete horas de permanencia en la escuela. Actualmente, las cosas han variado muy de prisa. Ya no podemos engañarnos fácilmente ni engañarnos a los niños perdiendo el tiempo. Estamos en momentos de verdadera efervescencia por *hacer*, y por *hacer* de prisa. El niño ya es de sí inquieto y veleidoso y no gusta de permanecer demasiado tiempo frente a un mismo escenario o con una misma ocupación; pero la prisa actual con que se nos ofrece la vida llega al niño lo mismo que al grande y se impone en todos los ánimos y en la mayoría de las situacio-

nes una rápida ejecución en los trabajos. Esta necesidad, sentida por la escuela antes que por cualquier otra entidad, produjo la consiguiente reacción, y la permanencia en la escuela quedó limitada a cinco horas, repartidas en las dos sesiones correspondientes. Este fué un paso de avance; pero hoy día no es suficiente para llenar nuestras necesidades. Nos falta la segunda parte, y es reducir el número de veces que el niño ha de ir a la escuela.

No satisface ya a las necesidades de la vida actual que el niño vaya mañana y tarde a la escuela. Las escuelas están lejos; los niños se entretienen mucho por el camino; se mojan demasiado cuando las lluvias son frecuentes y resulta difícil conseguir el entusiasmo de la labor en dos sesiones cortadas. Sólo como costumbre y por rutina vuelven los niños por la tarde a la escuela, y los maestros sabemos cómo hay que intensificar la labor de puntual asistencia por la tarde, en cuanto vienen estos agradables días primaverales, con sus incitaciones al río y a la pradera. ¡Los famosos novillos! ¡Tan clásicos y tan universales! ¿No nos dicen nada que corregir y que enmendar? Hace poco tiempo, al traducir un libro rumano adaptado al francés, nos comprobó esta universalidad de los novillos la preocupación de los maestros por retener a los niños en la escuela estos hermosos días de primavera... ¡Qué humano es esto!

Dejando aparte estas consideraciones, que quizá no vea acertadas un maestro rígido y ceñudo, vayamos ahora a la parte social y veamos con qué dificultades tropezamos en la escuela para conseguir la puntual asistencia de los niños a las dos sesiones en que se divide la tarea escolar.

En primer lugar, la escuela ya no es hoy un lujo; la escuela actual es una verdadera necesidad, y es preciso obligar a los padres, por todos los caminos posibles, a que sus hijos asistan a la escuela. Si esto no es hoy un hecho, porque, desgraciadamente, no ha llegado aún el momento feliz de tener escuelas para todos, es una necesidad reconocida, en la que todos te-

nemos los ojos puestos, y que a conseguir-la caminamos a toda prisa. El niño, pues, no puede dejar, de ningún modo, de asistir a la escuela; pero la vida, cada vez más imperiosa y más cotizada, no le deja libre todo el tiempo que el niño debería tener para él. En nuestra actual sociedad, y es realmente desde donde debemos mirar, los niños nuestros tienen que ayudar en la casa. Está a su cargo el cuidado de los hermanos pequeños; han de llevar la comida al lugar lejano a donde trabaja el padre; tienen que cuidar de la casa y del fuego mientras va al lavadero la madre, y hasta tienen que sustituir a ésta los días de la semana que esta pobre madre tiene que salir a asistir en la casa vecina para ayudar un poco al escaso o al nulo jornal del padre. Muchos de nuestros niños hacen un verdadero sacrificio para llegar a su hora a la escuela, y les cuesta hasta lágrimas volver a la tarde con la oposición de las familias, que verdaderamente los necesitan.

Con los niños pequeñitos, el problema no es tan agudo; pero con las niñas de nueve años en adelante, el problema es verdaderamente intenso, y otro tanto pasa con los niños en cuanto, a los 10 ó 12 años, pueden ser útiles a su padre. Si este problema se deja sentir tan claramente en estas escuelas de Madrid, es tan claro y aun más intenso en las escuelas rurales. Allí es la hora de la fuente o la de las cabras, o la que las costumbres imponen, y no se piensa para nada abandonarlas para acudir a la escuela. Ya, hablando del horario escolar, iniciábamos que en señalarlo debería haber una gran amplitud de criterio, no haciéndolo con arreglo a la tradición, sino de acuerdo con las necesidades actuales; pero como el establecimiento de horarios convenientes podía romper con la unidad en la enseñanza, más facilidades ofrecerá dictar normas generales a que la sesión escolar deba sujetarse.

El establecimiento de la sesión única había de reportarnos grandes ventajas. En primer lugar, podría señalarse la sesión entre las horas que mejor encuadraran en la localidad en donde había de funcionar

la escuela; no perdiendo de vista que no es la escuela la que debe buscar las comodidades, sino que es la que debe solucionar los inconvenientes. Esta sesión única, que no debería tener más de cuatro horas de duración, se distribuiría en ocupaciones intensas y de verdadero esfuerzo para los niños. Comprendería el aprendizaje de las materias que mayor esfuerzo piden al niño y que más rendimiento le han de proporcionar después, y, pasadas las cuatro horas de intensa labor, la escuela quedaría abierta a todas aquellas facetas que llamamos complementarias, que son de agrado y de recreo, pero que no son de absoluta precisión para caminar en la vida siempre adelante. El niño que, por su situación económica y por sus condiciones especiales, no tenga precisión de abandonar la escuela para acudir a su casa, que permanezca en ella, no las cinco horas, sino las que se le puedan dar; pero aquel muchacho, menos afortunado, que tiene que tomar parte en la buena marcha de su familia mucho antes de lo que le corresponde, que no se vea en la precisión de abandonar la escuela antes de hora, por no cumplir debidamente en ella. Son muchos los padres que vienen a pedir permiso para que sus hijos falten a una de las dos sesiones, y cuanto más acuciamos en el problema de la asistencia ininterrumpida, más permisos se piden. ¿Podemos autorizar a estos niños a que falten a una de las dos sesiones diarias, tal como están establecidas, sin que quede incompleta su formación? Con la escasez de puestos en la escuela, y ante el problema agonioso de los niños sin escuela, ¿podremos autorizar a que en la sesión de la mañana o en la de la tarde quede la escuela medio vacía?

Convengamos bien claramente en que el trabajo durante una sola sesión había de solucionarnos muchos problemas de honda necesidad social, y borremos un poco lo excesivamente tradicional, acoplándonos más a la actual concepción de la vida, extraordinariamente mudable y anárquica, cual corresponde a épocas de intensa transición, como la que estamos viviendo. Al fin

y al cabo, si la escuela es bandera de vida, a ella le corresponde más que a nadie las soluciones decisivas.

LA EDUCACION MORAL Y SOCIAL EN UNA ESCUELA NUEVA (1)

por M. G. Bertier

(Conclusión.)

¿Cómo se hace el nombramiento de capitán?

Lo eligen sus iguales; los capitanes de una casa son los que proponen al jefe de la misma, entre los encargados de función y los jefes de patrulla, a aquél que les parece más digno de colaborar con ellos. Seguro de ser aceptado por los de su grado, puesto que son ellos los que lo designan, y por sus demás camaradas, sobre los cuales tiene autoridad, hace meses, y, en ocasiones hace años, participa, con su nombramiento definitivo, en la más alta autoridad de la escuela, porque la elección hecha en el cuerpo de capitanes se somete después, por el jefe de la casa, a la decisión del Consejo interior de la escuela, y éste la ratifica, después de 15 días de espera, durante los cuales los miembros del Consejo pueden hacer averiguaciones sobre los méritos del candidato, su trabajo, su valor moral, su autoridad y su buen espíritu.

¿Cuál es la misión del capitán en la escuela?

En todas partes donde se encuentra, es decir, en todos los momentos de la vida de la escuela y en todos los ejercicios, de cualquier orden que sean, debe crear, con su presencia misma, una atmósfera de orden, de respeto, de amor a la ley. No representa la fuerza coactiva, sino el ideal de la escuela; su autoridad es, ante todo, moral; su acción, espiritual. Es como un símbolo y una bandera; cuando él está pre-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los Estatutos.)

Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 12 pesetas en la Península y 15 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1,25 pesetas.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.

AÑO LX.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1956.

NUM. 913.

ANICETO SELA Y SAMPIL

El 9 de mayo del año pasado, es decir, pocos días después de perder al Sr. Rubio, experimentaba la INSTITUCIÓN una nueva pérdida: la de D. Aniceto Sela y Sampil, que fuera profesor de la casa en sus años juveniles, antes de ingresar en el profesorado universitario, donde había de dar el mayor rendimiento de su activa y fecunda vida.

El BOLETÍN publicará en breve un trabajo en el que se expondrá la labor científica, pedagógica y social, tan variada como rica, de este obrero infatigable, que fue, además, un hombre bueno y un ciudadano ejemplar.

SUMARIO

Aniceto Sela Sampil, pág. 97.

PEDAGOGÍA

Los problemas de la escuela. XVIII. El arte de perder el tiempo, por D.^a María Sánchez-Arbós, pág. 97.—El *kindergarten* en relación con la educación paternal y preescolar, (conclusión), pág. 100.

ENCICLOPEDIA

La higiene mental en la industria, por D. José Mallart, pág. 105.—André-Marie Ampère (1775-1836), por M. Paul Janet, pág. 110.

INSTITUCIÓN

Notas de excursiones: El Escorial. Toledo. Cogolludo, por D. José M.^a Giner y D. José Ontañón, pág. 117.—"Obras Completas" de D. Francisco Giner, pág. 120.—Libros recibidos, pág. 120.

PEDAGOGÍA

LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA

por D.^a María Sánchez-Arbós, C. A.

Directora del Grupo escolar "Francisco Giner", de Madrid.

XVIII.—EL ARTE DE PERDER EL TIEMPO.

Es preocupación de gran número de maestros, unos por viejos y otros por jóvenes, el tener bien ocupadas todas las horas de la sesión escolar, y esto se ha visto mucho más acentuado todavía desde que la Inspección escolar ha exigido a muchos maestros su cuaderno o nota preparatoria de lecciones. No se da apenas el caso, al entrar en las clases, de hallarnos frente a un maestro que nos diga que no sabe lo que hace. El maestro trae bien preparada su tarea y se cuida mucho de que la clase se desenvuelva dentro de las líneas que ha preparado. Esta rigurosidad, que no deja de tener su valor y que indudablemente es garantía de un esfuerzo pensado, suele, sin embargo, dar cierto aire de pesadez a la clase y ofrece con frecuencia resistencia, por parte de los niños, para aguantarla más de quince o veinte minutos, y aun es lo peor de esta premeditada preparación el correr demasiado en la exposición de las cuestiones y en pasar más deprisa de lo necesario por los distintos puntos del programa.

Si en la escuela pudiéramos caminar a la marcha que puede llevar el maestro, termi-

naría la edad escolar con una cantidad extraordinaria de saber; pero quizá esta pobreza de conocimientos con que dejamos salir al niño de la escuela se deba principalmente no al poco trabajo que se ha puesto en su formación, sino a haber desfilado ante el niño las cuestiones a una rapidez excesiva y a no haber tomado parte activa, el niño, en casi ninguna de las exposiciones. Claro es que el niño, con su flexibilidad maravillosa y con ese enorme poder de captación que trae a la vida, nada rechaza y todo lo admite satisfecho, o lo deja sin preocupación ninguna; pero al maestro observador y amante no le puede consolar que el niño admita lo que se le dé, sino que debe escudriñar qué será lo que debe querer y qué es lo que más le aprovecha; no hasta dejarle ir por donde quiere; es menester inclinarle a caminar por donde debe ir. Por esto, cuando nosotros presentamos al niño cuestiones o puntos que pretendemos enseñar, ganaremos poco con solamente exponerlas; convendrá quizá más discutirlas, y, para discutirlas, será menester insistir en ellas hasta llamar la atención de nuestros alumnos. Siempre recuerdo lo que yo tardé en comprender la división. Llevaba ya mucho tiempo dividiendo, cuando a mí me llamó la atención el porqué de aquellas divisiones y su razonamiento. Necesité pasar muchas veces el mismo camino para que me fijara en él, y, más tarde, cuando he tenido que enseñar las mismas cosas a los demás, he observado muchas veces el mismo fenómeno que yo sentí.

A un maestro verdaderamente trabajador, que me enseñaba sus tareas de clase, le oí decir: "En esta clase ya hemos repetido esto varias veces; estamos perdiendo el tiempo" (se trataba de enseñar o de aprender las medidas de capacidad y de peso). Si hubiese tenido confianza con él, le hubiera respondido que mi opinión era de que lo estaba ganando. Aun en la idea de que todos aquellos niños supieran bien la cuestión de las medidas de capacidad y de peso, siempre se puede iniciar en los niños la observación y la conversación sobre todo de aquello que directa o indirectamente

pueda tener relación remota o próxima con el asunto que nos interesa, y aun una pregunta desviada nos lleva casi siempre a caminos nuevos que al fin tienen su relación con el asunto y que despiertan alrededor de las cosas ese dulce vagar que deja pasar el tiempo sin sentir. Por esto, el arte de perder el tiempo podría ser un punto necesario en todo programa, entendiendo que perder el tiempo es desviar cuanto el niño quiera las cuestiones, con tal que le interesen y le enseñen cuanto él es capaz de saber, y si en todo el curso no hemos podido abarcar más que dos o tres cuestiones, pues dos o tres cuestiones que damos por aprendidas; pero que, si aprendidas están, podemos darnos por satisfechos, muchísimo más que habiendo pasado por un gran número de puntos tan preparados por el maestro y tan poco captados por los niños.

Recuerdo un pequeño amiguito que siempre tomaba parte en todas las conversaciones nuestras y de todo andaba enterado. Al principio, nos preguntábamos de dónde podría tener él idea de tales cosas, pero bien pronto pudimos nosotros averiguar de que todo se trataba en la clase de Geografía. Aquel viejo y buen profesor, que muchos tenemos la suerte de conocer, les hablaba de todo en su clase, sin preocuparse demasiado de la asignatura, y ya, después, cuando el pequeño nos sorprendía con el conocimiento de cuestiones verdaderamente interesantes, sabíamos, y nos lo comprobaba, que lo había aprendido en su clase de Geografía.

Esta es, pues, la cuestión que nos interesaba tratar en estas líneas: la cuestión de que nos conviene más aún que enseñar muchas cosas, perder el tiempo en ellas y dejarlas más a la discusión de los pequeños que a la pesada exposición que de las cosas hacemos los mayores.

Tanto se ha hablado y se habla en estos tiempos de escuelas activas, ¿activas, para quién? Parece que son activas para el maestro, porque el niño, si sólo se encierra a aprender lo que le dan, sigue tan pasivo como antes. Para que el niño sea ver-

daderamente un elemento activo, es preciso que le dejemos caminar por donde él quiere ir, y si no sabe tomar ningún camino, nosotros haremos bastante con enseñarle a tomarlo, no creyendo que la primera vez va a saber escogerlo y a caminar por él con soltura, sino perdiendo el tiempo, y a veces muchos tiempos, si lo encerramos en una medida, hasta que el niño se suelte a andar.

Las cuestiones a tratar no deberían renovarse hasta que el niño las quisiera dejar, y si en la natural inquietud de las criaturas, pasan muchas veces rápidamente por las cosas, simplemente por cambiar de decoración, ya tendrá el maestro la habilidad necesaria para traerlas otra vez como nuevas y enlazadas con aquellas que en el momento al niño más le interesan. Un buen rato a diario de perder el tiempo podrá darnos en la escuela más fruto que la mayoría de las explicaciones que piden al niño la máxima atención y suelen dar el menor rendimiento.

Hemos pensado muchas veces en lo poco comprensivos que solemos ser con respecto a los niños. Esta precocidad característica de muchos de nuestros alumnos nos anima a que aprendan un gran número de cosas, y es posible que esta falsa idea nos dé como resultado la apatía que van poniendo en sus cosas, conforme van siendo mayores. En las clases de los primeros grados se ven, por lo regular, mayores adelantos que en las clases de los últimos grados. Nosotros lo atribuimos a que están en una edad difícil de crecimiento y de holgazanería; es posible que haya esta razón, pero quizá sea también otra fundamental: el haber trabajado antes con ellos equivocadamente y el no haberlos sabido interesar a tiempo en las cuestiones, pocas, en las que ellos han puesto toda su intención. Menos puntos a tratar y más tiempo en cada uno de ellos. No nos preocupe que el programa sea corto o que no hayamos adelantado aparentemente todo lo que debíamos cumplir como mero precepto legislativo. Ya sabemos todos que enseñar a pensar es más difícil que enseñar a recitar; y también estamos todos convencidos de que el aprender a pensar

es lo único que nos va a ser útil en el caminar que nos aguarda.

En la obtención ahora actual del certificado escolar, vamos a comprobar, una vez más, cuál es el espíritu que anima a jefes y compañeros en las cuestiones de enseñanza. Sería de lamentar que este certificado se llegara a obtener como la nota de los primeros años de bachillerato: por una cantidad de cuestiones aprendidas y no por una calidad de las pocas cosas que se saben, pocas, porque a los 14 años, sólo pueden saberse pocas cosas, si hemos de ser razonables con los años.

Es muy interesante que la escuela española fije en esta primera etapa del certificado escolar cuál es su punto de vista y que galanamente muestre a todos que está dispuesta a *perder el tiempo*, cuando está convencida de que este tiempo perdido se gana con creces. Sé ya de maestros que se disponen a presentar, para obtener el certificado, sólo a los niños que saben X número de cosas, y de otros que están intensificando el programa para que los niños lo lleven bien sabido... Si esto lo entendemos así, volveremos a los indeseables exámenes y nos acometerá en la escuela la prisa por aprender muchas cosas y las dejaremos todas en el aire y perderá totalmente la escuela ese tinte de renovación que parece que iba tomando apartándose de la proverbial rutina de la mayoría de nuestros centros de segunda enseñanza. Ahora es cuando tenemos que insistir más que nunca en querer *perder el tiempo*, en no tener prisa por saber muchas cosas, en ir despacio, en una palabra. Dejar al niño que tome el camino que quiera y que se pare en él cuantas veces lo desee. Es el caso de enseñar a andar a un pequeñín. La niñera no hace más que cuidarlo, pero el niño recorre el camino mil veces y se para siempre que le parece. Cuando es su hora, es cuando el niño va derecho y seguro.

Todos debemos tener muy presente que la escuela más que enseñar, orienta, y más que trazar trayectos determinados, abre caminos diversos para poder llegar a un mismo lugar.

2. Fotografías



María en su madurez

Fuente: Isabel Sancho García, *Vida de María Sánchez Arbós*, Madrid: Eila, 2011, p. 128



María y su marido

Fuente:

<http://www.buscameenelciclodela vida.com/2014/03/maria-sanchez-abos-maestra.html>



María Sánchez Arbós y Manuel Ontañón Valiente

Fuente: Isabel Sancho García, *Vida de María Sánchez Arbós*, Madrid: Eila, 2011, p. 128



Grupo Escolar "Francisco Giner"

Fuente: <http://amigosdehesa.blogspot.com.es/2011/01/el-grupo-escolar-francisco-giner-2.html>



Hotelito de la calle Fortuny 53. Uno de los edificios de la Residencia de Señoritas.

Fuente: <http://www.iiie.es/historia-del-instituto/>

BIBLIOGRAFÍA

1. Fuentes primarias

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza:

- “El paso de niños a otra clase”, No. 871, 30 de noviembre de 1932, pp. 330-332
- “El problema del número de alumnos”, No. 873, diciembre de 1932, pp. 1-3
- “Los programas escolares”, No. 875, 30 de marzo de 1933, pp. 68-70
- “El ensayo de métodos”, No. 876, 30 de abril de 1933, pp. 102-103
- “El dominio de la clase”, No. 880, 31 de agosto de 1933, pp. 225-227
- “La valoración personal del niño”, No. 882, 31 de octubre de 1933, pp. 289-291
- “La asistencia escolar”, No. 884, 31 de diciembre de 1933, pp. 353-355
- “La coeducación”, No. 886, febrero de 1934, pp. 27-30
- “El juego”, No. 888, 30 de abril de 1934, pp. 73-75
- “Un mínimo de contenido en los alumnos”, No. 890, 30 de junio de 1934, pp. 126-128
- “El programa en la escuela rural”, No. 895, 30 de noviembre de 1934, pp. 241-243
- “La preparación de las clases”, No. 897, enero 1935, pp. 1-3
- “El valor de lo pequeño”, No. 899, 31 de marzo de 1935, pp. 49-51
- “El respeto al niño”, No. 901, 31 de mayo de 1935, pp. 100-102
- “La colocación de los niños en la clase”, No. 903, 31 julio de 1935, pp. 145-147
- “El horario escolar”, No. 906, 31 de octubre de 1935, pp. 225-227
- “La intervención de los padres en la escuela”, No. 908, 31 de diciembre de 1935, pp. 289-292
- “El trabajo manual”, No. 909, 31 de enero de 1936, pp. 1-3
- “Los libros”, No. 911, 31 de marzo de 1936, pp. 49-51
- “El arte de perder el tiempo”, No. 913, 31 de mayo de 1936, pp. 97-99
- “La sesión única”, No. 915, 31 de julio de 1936, pp. 145-147
- “La biblioteca escolar”, No. 917, 30 de septiembre de 1936, pp. 193-195

Gaceta de Madrid, No. 15, “Real decreto creando una Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas”, 15 de enero de 1907, pp. 165-167

- No. 128, “Real decreto disponiendo que la Junta de ampliación de estudios o investigaciones científicas, funde en esta Corte una residencia de estudiantes, y que la

misma Junta proceda a crear un Patronato de estudiantes españoles fuera de España, y de estudiantes extranjeros en nuestro país”, 8 de mayo de 1910, pp. 266-267

— No. 131, “Real decreto disponiendo se organice en esta Corte, con el carácter de ensayo pedagógico, un Instituto de Escuela de Segunda enseñanza, en los elementos del Profesorado oficial, y bajo la inspección y dirección de la Junta para Ampliación de estudios e investigaciones científicas”, 11 de mayo de 1918, pp. 402-404

SÁNCHEZ ARBÓS, María, *Mi diario*, Zaragoza: Caja de ahorros de la Inmaculada, Departamento de Educación y Cultura, D.L., 1999.

2. Fuentes secundarias

ÁLVAREZ LÁZARO, Pedro (dir.), *Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.

ÁLVAREZ LÁZARO, Pedro F. y VÁZQUEZ-ROMERO, José Manuel (eds.), *Krause, Giner y la Institución Libre de Enseñanza: nuevos estudios*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2005.

BERNAD ROYO, Enrique, “La instrucción de la mujer a finales del siglo XIX. La Escuela para la Mujer de Zaragoza (1898)”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, No. 2, 1983, pp. 237-244

CAPEL, Rosa M^a, “El archivo de la Residencia de Señoritas”, *CEE Participación Educativa*, No. 11, 2011, pp. 156-159

DEL POZO ANDRÉS, M^a del Mar, *Justa Freire o la pasión de educar: biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*, Barcelona: Octaedro, 2013.

— “La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito”, *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, No. 22-23, 2003-2004, pp. 317-346

— “Utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900-1931)”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, No. 12-13, 1993-1994, pp. 149-184

ESTEBAN FRADES, Santiago, “La renovación pedagógica en España, un movimiento social más allá del didactismo”, *Tendencias pedagógicas*, No. 27, 2016, pp. 259-284

FERRER, Salvador, “La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)”, *Revista de Educación*, No. 240, 1975, pp. 41-50

GARCÍA-VELASCO, José y MORALES MOYA, Antonio (eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Nuevas perspectivas. Vol. 2: La Institución*

Libre de Enseñanza y la cultura española, Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, 2012.

GENOVESI, Giovanni, “Problemas de historiografía de la educación”, *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, Vol. 10, 1991, pp. 299-300

GÓMEZ ORFANEL, Germán, “La Junta para Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero”, *Revista de Educación*, No. 243, Marzo-Abril 1976, pp. 28-47

GÓNZALEZ PÉREZ, Teresa, “Educación y fronteras. María Sánchez Arbós y su lucha por la renovación pedagógica en Canarias (1920-1925)”, *Revista de educación*, No. 356, 2011, pp. 431-435

GUEREÑA, Jean-Louis, RUIZ BERRIO, Julio y TIANA FERRER, Alejandro (eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

JIMÉNEZ-LANDI, Antonio, *Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza (1836-1939)*, Madrid: Tébar, D.L., 2010.

— *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid: Editorial Complutense, 1996.

— “La Institución Libre de Enseñanza en sus coordenadas pedagógicas”, *Revista de educación*, No. 243, Marzo-Abril 1976, pp. 48-55

JUAN BORROY, Víctor, “María Sánchez Arbós: una maestra en la edad de oro de la pedagogía”, *Rolde. Revista de Cultura Aragonesa*, No. 89, 1999, pp. 12-21

LAPORTA SAN MIGUEL, Francisco Javier, ZAPATERO GÓMEZ, Virgilio, RUIZ MIGUEL, Alfonso y SOLANA MADARIAGA, Javier, “Los orígenes culturales de la Junta para la Ampliación de Estudios”, *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, No. 499-500, 1987, pp. 9-138

MARTÍNEZ DEL CAMPO, Luis G., “Santiago Ramón y Cajal: el primer presidente de la JAE”, *Llul: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, Vol. 31, No. 68, 2008, pp. 298-320

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis, “El aula en el recuerdo: biografía, memoria y cultura material de la escuela primaria en España, 1900-1970” en Víctor Juan (coord.), *Museos Pedagógicos: la memoria recuperada*, Huesca: Museo Pedagógico de Aragón, 2008, pp. 95-108

ONTAÑÓN, Elvira y JUAN BORROY, Víctor (eds.), *Una escuela soñada. Textos*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

- ORTEGA ESTEBAN, José, “Educación nacional, internacional y regional en Joaquín Costa”, *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, Vol. 1, 1982, pp. 67-82
- PÉREZ GALÁN, Mariano, *La enseñanza en la Segunda República*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2011.
- PÉREZ-VILLANUEVA TOVAS, Isabel, *La Residencia de Estudiantes (1910-1936): grupo universitario y residencia de señoritas*, Madrid: Acción Cultural Española, 2011.
- PRAT i CARÓS, “La memoria biográfica y oral y sus archivos”, *Revista de Antropología Social*, No. 18, 2009, pp. 267-295
- RUIZ BERRIO, Julio, “La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España”, *Revista de Educación*, No. Extra 1, 2000, pp. 229-248
- SANCHO GARCÍA, Isabel, *Vida de María Sánchez Arbós*, Madrid: Eila, 2011.
- TERUEL MELERO, María Pilar, “Reflejo en El Diario de Huesca (1875-1882) del nacimiento y desarrollo de la Institución Libre de Enseñanza, así como de las ideas precursoras de la Escuela Nueva” en Miguel Ángel Ruiz Carnicer y Carmen Frías Corredor (coords.), *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España: actas del II Congreso de Historia Local de Aragón (Huesca, 7 al 9 de julio de 1999)*, Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2001, pp. 333-340
- “La participación altoaragonesa en los primeros momentos de la Institución Libre de Enseñanza: el *Diario de Huesca*”, *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 1999, No. 16, pp. 55-94
- TIANA FERRER, Alejandro, OSSENBACH SAUTER, Gabriela y SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (coords.), *Historia de la educación: Edad Contemporánea*, Madrid: UNED, 2012.
- VÁZQUEZ RAMIL, Raquel, *Mujeres y educación en la España contemporánea: la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*, Madrid: Akal, 2012.
- “La Residencia de Señoritas de Madrid durante la II República: entre la alta cultura y el brillo social”, *Espacio, Tiempo y Educación*, No. 1, 2015, pp. 323-346
- “La pedagogía en la Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936): teoría y práctica” en Pablo Celada Perandones (coord.) *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica*, Soria: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, 2011, pp. 657-665

VV.AA., *Educación y modernización en Aragón en el siglo XX*, Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón, Facultad de Educación de Zaragoza, 2004.

VV.AA., *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2012.

1.3. Webgrafía

ÁLVAREZ DE MIRANDA, Pedro, “La última enseñanza de María Sánchez Arbós”, *El País*, 1976, recurso electrónico consultado en línea en

http://elpais.com/diario/1976/11/11/cultura/216514803_850215.html

MARTÍNEZ DE PISÓN, “Historia de dos maestras”, *El País*, 2005, recurso electrónico consultado en línea en http://elpais.com/diario/2005/09/18/eps/1127024809_850215.html

- Fundación Francisco Giner de los Ríos:
<http://www.fundacionginer.org/boletin/boletin.htm>
- Boletín Oficial del Estado: <https://www.boe.es/>
- Biblioteca Virtual de Prensa Histórica:
<http://prensahistorica.mcu.es/es/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/preseleccion>
- Hemeroteca Digital. Biblioteca Nacional de España:
<http://hemerotecadigital.bne.es/index.vm>